Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270211
Centre d'intérêt: 21

Proulx, Jean-Pierre.

La restructuration scolaire de l'île de Montréal, problématique et hypothèses de solution / par Jean-Pierre Proulx ; [pour le Comité de restructuration scolaire du Conseil scolaire de l'île de Montréal]. -- [Montréal] : Le Conseil, 1976.
xiv, 516 p. : graph. ; 28 cm.

Bibliographie: p. 509-516.

Cote Dewey: 379.153'0971428/P968r Cote LC: LB/2891/.Q3

Descripteur(s): *Administration scolaire *Structure scolaire *Système scolaire *Population *Commission scolaire *Langue d'enseignement *Confessionnalité *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Restructuration scolaire

L'objectif global du document est d'exposer l'état général de la question de la restructuration scolaire de l'île de Montréal. Il entreprend à cette fin une analyse la plus approfondie possible des facteurs pertinents à une telle restructuration.

L'étude comprend trois parties. La première présente quelques caractéristiques générales de la population de Montréal. La seconde examine spécifiquement la situation au plan scolaire. La troisième étudie les objectifs possibles de la restructuration en regard de la situation décrite dans les deux premières parties; elle entreprend ensuite d'évaluer les divers moyens susceptibles de les atteindre. Les facteurs socio-culturels et socio-économiques, en particulier ceux de nature confessionnelle et linguistique, sont pris en considération.

Après avoir analysé les objectifs de la restructuration, le document aborde les moyens possibles pour les atteindre, c'est-à-dire les solutions suggérées par la communauté pour résoudre les problèmes qui se posent. En tout, 66 options de restructuration sont examinées: les premières touchent l'école elle-même, son organisation au plan religieux, la langue d'enseignement et les services éducatifs; les options suivantes concernent le type de commission scolaire; les dernières portent sur les structures organisationnelles, plus précisément sur la taille des commissions scolaires, les structures de décision et le partage des pouvoirs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270211

COMITÉ DE RESTRUCTURATION SCOLAIRE

LA RESTRUCTURATION SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE SOLUTION

par

Jean-Pierre Proulx

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

E D U Q 8270211

LA RESTRUCTURATION SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE SOLUTION

par

Jean-Pierre Proulx

Septembre 1976

AVERTISSEMENT

Cette étude a été réalisée à la demande du Comité de restructuration scolaire du Conseil scolaire de l'île de Montréal. Les opinions et interprétations qu'elle contient sont celles de l'auteur et ne sauraient engager d'aucune façon le Comité ou le Conseil.

REMERCIEMENTS

Ce document n'aurait jamais pu paraître sans la collaboration de la presque totalité des secrétaires du Conseil scolaire qui, en un temps record, en ont fait la dernière frappe, et des techniciennes qui l'ont imprimé et assemblé. Je remercie particulièrement Mme Céline Larivière qui depuis dix mois a assuré la gestion matérielle de ce document ainsi que Mlle Colette Tougas qui durant plusieurs semaines l'a assistée dans cette tâche.

Jean-Pierre Proulx

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION GENERALE 1

A - Rappel historique: les grandes étapes du débat 2

B - Plan de l'étude 8

PREMIERE PARTIE: LA POPULATION DE L'ILE DE MONTREAL 10

CHAPITRE I: La population de l'Île de Montréal au plan socio-culturel 14

A - Caractéristiques démo-linguistiques 14

B - Quelques traits culturels des communautés montréalaises 28

1. Le sentiment d'appartenance au pays 29

2. La définition du Canada et du Québec 32

3. Le bilinguisme 33
a) Le portrait statistique et première réaction 33
b) Portée profonde du bilinguisme 35
c) La portée politique des attitudes des communautés face au bilinguisme 44

CONCLUSION 48

CHAPITRE II: La situation socio-économique de la population de l'Île de Montréal 51

A - Les inégalités sociales: "lectures" du phénomène 51

B - Quelques indicateurs statistiques 64

C - Culture et économie 73

CONCLUSION 81

Page

CHAPITRE III: La population de l'Île de Montréal au plan religieux 83

A - Aspects démo-religieux 83

B - Quelques traits caractéristiques des confessions religieuses de l'Île de Montréal 88

1. La communauté catholique 89
   a) L'éclatement de la communauté catholique 89
   b) Des attitudes et des modes d'appartenance diversifiés . 95

2. La communauté protestante 102

3. Les autres confessions religieuses 104

4. Les "sans religion" et les incroyants 105

CONCLUSION 106

ANNEXE AU CHAPITRE III 108

DEUXIEME PARTIE: LA SITUATION SCOLAIRE 111

CHAPITRE IV: La situation religieuse au plan scolaire 115

A - L'école catholique 115

1. Quatre conceptions de l'école catholique 115
   a) L'école catholique authentique 115
   b) L'école catholique traditionnelle 118
   c) L'école catholique libérale 119
   d) L'école multiconfessionnelle 119

2. Les tendances de l'opinion 122
   a) L'approche éducative 123
   b) L'école catholique authentique 124
   c) L'école catholique libérale 130
   d) L'école multiconfessionnelle 136
   e) L'école neutre 138

3. La qualité de la vie chrétienne à l'école 143
   a) Un même diagnostic; deux lectures 143
   b) Quelques indicateurs mieux connus 144

B - L'école protestante 161

CONCLUSION 165

Page

CHAPITRE V: La situation linguistique au plan scolaire 167

A - La Loi 22 et la langue d'enseignement 167

1. Les objectifs de la Loi 22 168
   a) Les intentions déclarées du Législateur 168
   b) Perceptions des commissions scolaires 172
   c) Réactions des commissions scolaires 180

2. Les moyens mis en oeuvre 184

3. Les effets de la Loi 22 186
   a) Effets intrinsèques 186
   b) Effets extrinsèques 193

B - La dimension pédagogique et organisationnelle de la question linguistique 193

1. Les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques 193
   a) Les indicateurs objectifs 195
   b) La vision du milieu 199

2. Le secteur français du PSBGM 201
   a) Les indicateurs objectifs 202
   b) La vision du milieu 202

CONCLUSION 203

CHAPITRE VI: Les services éducatifs 207

A - La vision du milieu 207

1. La taille des commissions scolaires et les services 207

2. L'égalité des services 211

3. Les services éducatifs et le Conseil scolaire 213

4. Les services éducatifs et la langue 217

5. Les services éducatifs et la religion 217

B - Quelques observations plus systématiques 219

1. Les services éducatifs dispensés sur l'île 219

2. L'équité des ressources financières 234

3. Les milieux défavorisés 234

CONCLUSION 242

Page

CHAPITRE VII: Le type de commission scolaire 245

A - La situation actuelle: les visions du milieu 245

1. Les commissions scolaires pour catholiques 245
   a) Les organismes religieux 245
   b) Les commissaires 246
   c) Les parents 251
   d) Les professionnels de l'éducation 259

2. Les commissions scolaires pour protestants 262

B - Les autres types de commission scolaire 263

1. La commission scolaire pour "autres" 263

2. La commission scolaire unifiée 264

3. La commission scolaire à la fois linguistique et confessionnelle 264

4. La commission scolaire linguistique 265

CONCLUSION 266

ANNEXE AU CHAPITRE VII: Les sondages sur le type de commission scolaire .... 266 a

CHAPITRE VIII: Les structures de décision et la répartition des pouvoirs 267

A - L'école et les comités d'école 267

1. Constitution et composition ("qui") 267

2. L'origine du pouvoir ("décide") 275

3. Les pouvoirs ("sur quoi") 276

4. Le fonctionnement ("de quelle manière") 278

5. Les buts ("pourquoi") 281

B - Les commissions scolaires et le Conseil scolaire de l'Île de Montréal 282

1. Constitution et composition ("qui") 282
   a) La commission scolaire 282
   b) Le Conseil scolaire 282

2. L'origine du pouvoir ("décide") 283
   a) La commission scolaire 283
   b) Le Conseil scolaire 284

Page

3. Les pouvoirs ("sur quoi") 292

4. Le fonctionnement ("de quelle manière") 300
   a) Généralités 300
   b) Le budget et les finances 302
   c) Les équipements 303
   d) Les services éducatifs 304
   e) L'exercice du pouvoir 304

5. Les sujets du pouvoir ("en obligeant qui") 307

6. Les buts visés ("pourquoi") 311

CONCLUSION 318

CHAPITRE IX: La taille et le territoire des commissions scolaires 321

A - La taille des commissions scolaires 321

1. Rappel historique du problème 321

2. La vision du milieu 322

3. La situation actuelle et à venir 323

B - Le territoire des commissions scolaires 330

CONCLUSION 331

CHAPITRE X: La situation scolaire au plan juridique 333

A - Les dispositions législatives actuelles 333

1. Le type de commission scolaire 333
   a) Dualité de régime 333
   b) Le statut du PSBGM et de la CECM 336
   c) Le sens des mots: "catholique" et "protestant" 341

2. La religion et l'école 344
   a) La Loi de l'instruction publique 344
   b) La Loi du Conseil supérieur de l'éducation 346

3. La langue et l'école 352

4. Les instances de décision sur l'Île de Montréal et leurs pouvoirs 353
   a) "L'environnement" légal de la Loi 71 354
   b) La Loi 71 356

Page

B - La question constitutionnelle 357

1. Le droit à la dissidence 358

2. Le PSBGM et la CECM 358

3. Le niveau scolaire protégé 361

TROISIEME PARTIE: LES OPTIONS QUI S'OFFRENT 367

CHAPITRE XI: Les objectifs fondamentaux de la restructuration 371

A - Nomenclature des objectifs fondamentaux 371

1. Les projets antérieurs - 1966 à 1972 371

2. Les objectifs suggérés actuellement par le milieu - mai 1975 à février 1976 374

B - Analyse critique des objectifs 379

CHAPITRE XII: Les options relatives à l'école 421

A - La religion à l'école 421

B - La langue d'enseignement 431

C - Les services éducatifs 441

CHAPITRE XIII: Les options relatives aux types de commission scolaire 445

CHAPITRE XIV: Les options relatives aux structures organisationnelles 471

A - La taille des commissions scolaires 471

B - Les structures de décision 480

C - La répartition des pouvoirs 492

CONCLUSION GENERALE 503

BIBLIOGRAPHIE 509

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

		Page
1.1	Composition ethnique de la population de l'Île de Montréal (1971)	14
1.2	Répartition de la population de l'Île de Montréal selon la langue maternelle	15
1.3	Répartition de la population de l'Île de Montréal selon la langue d'usage	15
1.4	Pourcentages comparés de la population de l'Île de Montréal selon le groupe ethnique, la langue maternelle et la langue d'usage	16
1.5	Répartition de la population entre l'Île de Montréal, le résidu de la région métropolitaine et le reste du Québec selon la langue maternelle	16
1.5A	Répartition de la population selon la langue maternelle sur l'Île de Montréal, dans le résidu de la région métropolitaine, le reste du Québec et le Québec tout entier	17
1.6	Villes de l'Île de Montréal à majorité francophone	18
1.7	Villes de l'Île de Montréal à majorité anglophone	18
1.8	Différences procentuelles entre l'anglais langue maternelle et langue d'usage, le français langue maternelle et langue d'usage dans les villes de 10,000 habitants et plus (1971)	22
1.9	Les groupes ethniques sur l'Île de Montréal. Différences en pourcentage entre 1971 et 1961	23
1.10	Evolution des groupes français, britannique et autres au Québec de 1871 à 1971	24
1.11	Evolution des langues maternelles dans l'Île de Montréal de 1941 à 1971	25
1.12	Population de l'Île de Montréal selon la langue maternelle et la langue d'usage (1971)	26
1.13	Composition linguistique prévue pour 1991, selon trois hypothèses, pour le Québec, la région et l'Île de Montréal	27

		Page
1.14	Distribution de la population de l'Île de Montréal selon la connaissance des langues officielles (1971)	33
1.15	Evolution des positions des langues maternelles au Canada de 1931 à 1941	46
2.1	Répartition des familles des villes de l'Île de Montréal selon le revenu familial (1971)	65
2.2	Caractéristiques socio-économiques des familles dans les secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés, 1971	70
2.3	Caractéristiques socio-culturelles des familles des secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés, 1971	71
2.4	Caractéristiques familiales des secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés, 1971	72
2.5	Distribution de la population mâle de la région métropolitaine de Montréal selon le revenu total et la langue d'usage (1970)	74
2.6	Revenu médian des hommes de la région métropolitaine de Montréal, nés au Canada, selon l'origine ethnique et la langue d'usage (1970)	75
2.7	Revenu médian des hommes de la région métropolitaine de Montréal, nés à l'étranger, selon l'origine ethnique et la langue d'usage (1970)	76
2.8	Taux net des transferts du français langue maternelle à l'anglais langue d'usage et réciproquement chez les hommes de la région de Montréal, nés au Canada, selon leur revenu (1971)	77
2.9	Répartition des villes de l'Île de Montréal selon le revenu total moyen de leur population mâle active et selon la langue d'usage et la langue maternelle de leur population totale (1971)	79
2.10	Caractéristiques linguistiques et religieuses des familles dans les secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés	80
3.1	Population de l'Île de Montréal selon la religion (1971)	83

		Page
3.2.1	Villes de 10,000 habitants et plus à majorité catholique (1971)	84
3.2.2	Villes à majorité protestante	85
3.2.3	Villes à majorité juive (1971)	85
3.2.4	Villes sans majorité absolue (1971)	85
3.3	Villes de l'Île comptant le plus grand nombre de "sans religion" (1971)	86
3.4	Population des 0-17 ans "sans religion" sur l'Île de Montréal, selon la langue maternelle (1971)	87
3.5	Composition ethnique du groupe des "sans religion" de la région métropolitaine de Montréal (1971)	88
3.6	Relation entre le degré de pratique dominicale et l'importance accordée à certains éléments sociaux de la religion chez les parents de foi catholique de l'Île de Montréal	92
3.7	Relation entre le degré de pratique dominicale et l'importance accordée à certains aspects intérieurs de la religion chez les parents de foi catholique de l'Île de Montréal (mai 1975)	92
3.8	Apport de la religion aux parents de foi catholique de l'Île de Montréal (mai 1975)	96
3.9	Répartition des dénominations protestantes sur l'Île de Montréal (1971)	102
3.10	Importance de la foi en Dieu selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975)	108
3.11	Sentiment d'appartenance à l'Eglise selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975)	108
3.12	Pratique religieuse selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975)	109
3.13	Importance de la religion en général selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975)	109
3.14	Importance accordée à la morale selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975)	110

		Page
4.1	Répartition des parents de foi catholique, selon le premier type d'école élémentaire choisi	123
4.2	Opinion des parents de foi catholique de l'Île de Montréal sur l'opportunité de l'influence de la religion sur certains aspects de l'école	126
4.3	Répartition des parents de foi catholique qui accordent de l'importance à ce que différents acteurs scolaires à l'élémentaire soient catholiques	128
4.4	Répartition des parents de foi catholique qui accordent de l'importance à ce que les différents acteurs scolaires au secondaire soient catholiques	128
4.5	Répartition des parents de foi catholique qui n'accordent aucune ou peu d'importance à ce que les acteurs scolaires à l'élémentaire soient catholiques	135
4.6	Répartition des parents de foi catholique qui n'accordent aucune ou peu d'importance à ce que les acteurs scolaires au secondaire soient catholiques	135
4.7	Pourcentage des parents, selon les commissions scolaires, pour qui l'école multiconfessionnelle est le premier choix	137
4.8	Pourcentage des parents, selon les commissions scolaires, pour qui l'école neutre est le premier choix	139
4.9	Répartition des parents de foi catholique selon le type d'école privilégié	142
4.10	Répartition des parents de foi catholique selon le type d'école catholique privilégié	142
4.11	Nombre d'enseignants à l'élémentaire exemptés de l'enseignement religieux dans les six commissions scolaires catholiques de l'Île de Montréal, novembre 1975	150
4.12	Religious Image of St. Thomas High School - Poll Results	154
4.13	Répartition procentuelle des parents de foi catholique selon l'importance que, à leur avis, leurs enfants accordent à la religion	155
4.14	Répartition des élèves des six commissions scolaires catholiques selon la religion, au 30 novembre 1975	156

Page

4.15 Population scolaire de la CECM selon la religion au 30 juin 1976 157

4.16 Nombre d'élèves "exemptés" dans chacune des commissions scolaires de l'Île et pourcentage par rapport au nombre total d'inscrits

4.17 Opinion des parents de foi catholique concernant les modalités d'organisation des cours de religion 160

4.18 Répartition de la population fréquentant les écoles protestantes (1975-1976) 161

4.19 Pourcentages comparés de parents protestants et catholiques qui souhaiteraient une influence de la religion sur certains aspects de l'école 164

4.20 Répartition des parents du PSBGM et de Lakeshore selon les divers types d'écoles élémentaires qui constituent leur premier choix 165

5.1 Les objectifs explicites de la Loi 22 181

5.2 Population scolaire admise dans les secteurs anglais des commissions scolaires de l'Île 187

5.3 Variations de la population des secteurs anglais des commissions scolaires de l'Île de Montréal entre le 30 septembre 1975 et le 30 juin 1976 189

5.4 Pourcentage des élèves des secteurs anglais des commissions scolaires qui ont déclaré ne pas être de langue maternelle anglaise mais qui ont une connaissance suffisante de l'anglais 191

5.5 Proportion des enfants qui ne sont pas de langue maternelle anglaise dont l'admission à l'école anglaise a été acceptée ou refusée 192

5.6 Population scolaire de langue maternelle anglaise des secteurs des commissions scolaires catholiques 194

5.7 Nombre d'étudiants dans les secteurs anglophones des commissions scolaires catholiques au 30 septembre 1975 195

5.8 Evolution de la proportion de la population scolaire dans les réseaux francophone et anglophone des commissions scolaires de l'Île de Montréal 204

		Page
6.1	Services aux étudiants dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires	220
6.2	Répartition de 9 services aux étudiants dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des huit commissions scolaires	221
6.3	Rapport entre la taille, les services aux étudiants rendus ou à rendre et le nombre de postes réellement affectés dans chacun des secteurs	222
6.4	Liste des services aux étudiants selon le nombre de secteurs qui les offrent	223
6.5	Services à l'enseignement dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires	225
6.6	Rapport entre la taille, les services à l'enseignement rendus ou à rendre et le nombre de postes réellement affectés dans chacun des secteurs	226
6.7	Rapport entre la taille, les services rendus et à rendre et le nombre de postes de conseiller pédagogique réellement affectés dans chacun des secteurs	227
6.8	Services de conseillers pédagogiques dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires	228
6.9	Liste des services de conseiller pédagogique selon le nombre de secteurs qui les dispensent	229
6.10	Ratio poste plein temps/élèves dans chacun des secteurs linguistiques pour les services aux étudiants, pour les services à l'enseignement et globalement	231
7.1	Répartition des parents de foi catholique de l'Île de Montréal quant à leur désir d'homogénéité de la population étudiante des commissions scolaires	252
7.2	Distribution des parents de foi catholique de l'Île de Montréal selon le degré d'homogénéité souhaité chez les élèves de l'élémentaire des commissions scolaires et le fait d'être plus ou moins partisan de l'école multiconfessionnelle	253
7.3	Répartition des réponses des parents de foi catholique de l'Île de Montréal à la question: "Est-ce que les commissaires devraient être de la même religion que vous?"	254

		Page
7.4	Distribution des parents de foi catholique de l'Île de Montréal selon qu'ils sont partisans ou non de l'école multiconfessionnelle et leur opinion sur la nécessité d'avoir des commissaires de religion catholique	255
7.5	Distribution des parents de foi catholique de l'Île de Montréal selon qu'ils sont partisans ou non de l'école neutre et leur opinion sur la nécessité d'avoir des commissaires de religion catholique	256
7.6	Distribution des parents de foi catholique de l'Île de Montréal selon leur degré de pratique dominicale et leur opinion sur la nécessité d'avoir des catholiques comme commissaires	258
8.1	Répartition de la participation aux élections des comités d'école - Septembre 1975 - CECM	269
8.2	Interventions des comités au niveau de l'école, CECM, 1972-1973	279
9.1	Population des commissions scolaires de l'Île au 30 septembre 1975	324
9.2	Evolution de la population scolaire des commissions scolaires de l'Île de 1969 à 1975 et prévisions pour 1980 et 1985	325
9.3	Approximation des populations scolaires des secteurs francophones et anglophones dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985	325
9.4	Evolution de la population scolaire des commissions scolaires de l'Île de 1969 à 1975 et prévisions pour 1980 et 1985	326
9.5	Approximation des populations scolaires des secteurs francophones et anglophones dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985	327
9.6	Distribution par ordre de grandeur des secteurs linguistiques des commissions scolaires de l'Île selon leur population prévue en 1985	329
11.1	Synopsis des objectifs fondamentaux poursuivis dans les projets antérieurs de restructuration scolaire de l'Île de Montréal	372
11.2	Synopsis des objectifs des projets antérieurs de restructuration et ceux suggérés par le milieu montréalais dans le cadre de l'actuel projet	376

		Page
13.1	Pourcentage de la population de 0-17 (1971) selon diverses catégories et vivant sur le territoire des commissions scolaires actuelles	460
13.2	Population de 0 à 11 ans (1971) protestante et autre que protestante et catholique vivant sur les territoires des huit commissions scolaires	468
14.1	Approximation du nombre total d'enfants fréquentant en 1985 l'école publique dans les territoires actuels des commissions scolaires	474

INTRODUCTION GENERALE

Il y a exactement dix ans paraissait le quatrième tome du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec mieux connu sous le nom de Rapport Parent. Il proposait pour le Québec en général et l'île de Montréal en particulier une réforme en profondeur des structures de l'administration de l'enseignement. Cette réforme, quoique amorcée, n'a jamais été complétée, du moins telle que conçue à l'origine.

Dix ans, c'est une période de temps suffisamment longue pour que se soient estompées dans la mémoire collective des Montréalais les raisons qui, pour la Commission Parent, rendaient impérative la restructuration scolaire de l'île de Montréal (1). Phénomène significatif d'un vieillissement, le débat sur la restructuration dure depuis si longtemps qu'il est devenu en lui-même un objet d'étude. On fait maintenant sur lui des thèses de maîtrise.

Dix ans, c'est aussi amplement suffisant pour que les motifs qui justifiaient la restructuration aient pu perdre leur pertinence et que possiblement de nouveaux, peut-être plus valables que les premiers, aient eu le temps de surgir. Un nouvel examen du problème tel qu'il se pose actuellement et tenant compte de l'évolution de la conjoncture montréalaise et québécoise s'imposait donc. D'ailleurs au moment d'adopter la Loi 71, le ministre de l'Education d'alors, M. François Cloutier, avait lui-même invité le Conseil scolaire à refaire cet examen:

> Le projet de Loi 71 se fonde sur une approche que j'ai qualifiée d'évolutive. En effet, le gouvernement est venu à la conclusion qu'il n'était pas souhaitable d'imposer au point de départ une option à propos du type de commission scolaire. Il est venu à la conclusion qu'il était extrêmement difficile d'imposer d'emblée un regroupement définitif lequel devrait être défini par les intéressés eux-mêmes.
>
> C'est la raison pour laquelle il confie un mandat clair et précis au Conseil scolaire, tout en conservant -- et ceci est important -- la décision finale. Ainsi, (...) pourra-t-on en arriver à une formulation susceptible de coller aux réalités montréalaises. En effet, dans une matière aussi délicate, aussi difficile que l'organisation scolaire dans un milieu donné,

---

(1) Voir à ce sujet, G. ROCHER, La restructuration scolaire de l'île de Montréal, dans Le Rapport Parent, 10 ans après, Montréal, Bellarmin, Société royale du Canada, 1975, pp. 97-105.

il faut absolument tenir compte des aspirations de ceux qui y vivent. (1)

Mais puisqu'il vient d'être question du passé, il apparaît utile de rappeler quelles ont été les grandes étapes du débat sur la restructuration scolaire de l'Île de Montréal. Sans doute, pourrait-on remonter au-delà du Rapport Parent (2) mais il nous paraît suffisant de partir de là.

A) Rappel historique: les grandes étapes du débat

Au préalable, il importe d'insister sur le fait que la Commission Parent n'a jamais voulu isoler la restructuration scolaire de l'Île de Montréal du projet de réforme générale des commissions scolaires du Québec, ce qui ne l'a pas empêchée de reconnaître qu'il s'y posait des problèmes spécifiques (3). Insensiblement, au fil des années et des événements, l'impression s'est fixée que la réforme des structures de l'éducation était terminée en province et inachevée sur l'Île de Montréal. En réalité, seule l'Île de Montréal est dotée d'un Conseil scolaire alors que le Rapport Parent en recommandait la création partout en province. De même, c'est seulement sur l'Île de Montréal que l'on retrouve une administration unique de l'élémentaire et du secondaire alors qu'ici encore on recommandait l'unification progressive des deux niveaux. La Commission trouvait en effet "préjudiciable à la réforme de l'enseignement" la dualité d'administration que l'on avait déjà instaurée au moment de la publication de son rapport (4).

Ceci dit, rappelons que pour la Commission Parent, la restructuration scolaire s'inspirait de quatre principes: d'abord, on voulait, comme on vient de le dire, que les structures scolaires de l'Île de Montréal soient aussi peu différentes que possible de celles du Québec; en

---

(1) Discours en troisième lecture du projet de Loi 71 dans Journal des Débats, 12 (16 décembre 1972) 3312. C'est nous qui soulignons.

(2) Il y a eu en effet en 1965 la préparation d'un Plan de développement scolaire - Ile de Montréal préparé par le Comité de coordination de la planification de la région métropolitaine de Montréal dont le mandat se limitait toutefois à l'étude des équipements.

(3) Voir G. ROCHER, op. cit., p. 98

(4) Voir Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec 1966, vol. 4, pp. 208 et 209. Nous citerons dorénavant ce document sous le titre abrégé de Rapport Parent.

second lieu, on voulait mettre fin à la multiplicité des petites commissions scolaires et, sur l'île de Montréal, à la disparité dans les tailles des commissions scolaires; troisièmement, on croyait qu'aucune commission scolaire du Québec, y compris celles de Montréal, ne devait à l'avenir être confessionnelle; d'ailleurs l'immense majorité des commissions scolaires du Québec était déjà commune (1); enfin, on était d'avis qu'il fallait établir la parité des charges fiscales des citoyens et une égalité des services (2).

Pour appliquer ces principes, on recommandait diverses mesures:

a) L'élection au suffrage universel de tous les commissaires (ceux de la CECM et du Bureau des commissaires d'écoles protestantes de Montréal n'étaient pas élus);

b) la création sur l'île de commissions scolaires chargées de l'enseignement catholique, protestant et non confessionnel tout comme pouvaient le faire déjà les commissions scolaires communes du moins pour les deux premiers types d'enseignement;

   La Loi de l'instruction publique faisait en effet devoir aux commissaires d'organiser "les cours d'études adoptés par le Comité catholique ou protestant" (3). En somme, on proposait de rendre universelle et sans ambiguïté possible la formule traditionnelle de la commission scolaire commune. Toutefois on ne reconnaissait plus le droit à la dissidence. Cette formule a reçu depuis lors, dans le langage courant, le nom de commission scolaire unifiée;

c) le regroupement des 41 commissions scolaires de l'île, que comptait alors l'île de Montréal, en sept commissions scolaires;

d) la création d'un Conseil de développement scolaire chargé notamment d'assurer "la plus grande égalité possible dans les services scolaires et une distribution équitable des charges financières des contribuables dans l'ensemble du territoire de l'île". (4)

---

(1) "Etant donné la confusion qui règne à ce sujet, il faut souligner ici avec force le caractère non confessionnel de la corporation des commissaires prévue par les dispositions générales de la Loi de l'instruction publique", Rapport Parent, vol. 4, pp. 60-61.

(2) Voir G. ROCHER, op. cit., pp. 98-99.

(3) SRQ 1941, c. 59, a. 221, 3°. Rien n'indiquait en effet dans la loi et c'est toujours le cas, que ces deux types de cours d'études devaient se donner dans des commissions scolaires séparées pour les catholiques et les protestants. La possibilité en était toutefois reconnue par l'article 72 (aujourd'hui, l'article 49).

(4) Rapport Parent, vol. 4, p. 196.

Ces recommandations suscitèrent des réactions immédiates. Dès l'automne 1966, le Conseil supérieur de l'Éducation décidait de tenir une consultation publique sur celles-ci auprès des associations du monde de l'éducation, de plusieurs commissions scolaires de même qu'auprès des grands corps intermédiaires de la province.

Il reçut et entendit au cours d'audiences publiques 91 mémoires (1). Après les avoir analysés, le Conseil supérieur présentait en août 1967 son propre avis au Ministre de l'Éducation. Les deux comités confessionnels faisaient de même. Le Conseil supérieur et le Comité catholique endossèrent dans une très large mesure les recommandations du Rapport Parent. Toutefois, le Comité protestant marqua son opposition formelle à plusieurs d'entre elles notamment à la recommandation 37 concernant la commission scolaire unique ou unifiée et à la recommandation 57 sur la création d'un Conseil de développement scolaire à Montréal (2).

Au moment même où le Conseil supérieur de l'Éducation remettait son avis au Ministre, soit en août 1967, l'Assemblée nationale débattait le projet de loi 67 portant sur certaines modifications aux modes de nomination des commissaires de la CECM. Mais au lieu de donner suite à la recommandation du Rapport Parent d'instaurer à Montréal le suffrage universel, le projet de loi accentuait le contrôle gouvernemental sur la CECM. Dorénavant, le gouvernement en nommerait directement le président et le vice-président! Le projet de loi fut unanimement combattu tant par l'opposition parlementaire que par l'opinion publique. Mais avant de le retirer complètement, ce qui advint le 14 août, le gouvernement tenta une solution de compromis. Il proposa que soit créé par la même Loi un "Conseil de restructuration scolaire" voulant, semble-t-il, marquer ainsi le caractère transitoire de la mesure qu'il proposait. Ce Conseil devait avoir le mandat

> de faire au Ministre de l'Éducation des recommandations relativement aux modes d'organisation et de mise en place des organismes habilités à assumer dans l'île de Montréal les responsabilités attribuées aux commissions scolaires par la Loi de l'instruction publique, aux fonctions et à la juridiction territoriale de ces organismes et aux modalités de nomination et à l'élection de leurs membres. (3)

Mais, comme on l'a dit, le bill fut retiré. On n'entendit donc plus parler de ce projet de Conseil jusqu'au 8 septembre suivant où, au cours d'une séance publique de la CECM, on apprit que le Ministre de l'Éducation avait pressenti certains commissaires pour faire partie d'un

---

(1) Voir le Rapport annuel, 1965/66, 1966/67, p. 166.

(2) Ibid., pp. 316-368.

(3) Cité dans Le Devoir du 9 août 1967.

Conseil de restructuration scolaire de l'Île de Montréal qu'il avait l'intention de mettre sur pied dans les semaines suivantes (1).

Les motifs qui incitèrent le gouvernement à créer malgré tout cet organisme demeurent pour le moment mal connus (2). Au départ, c'est-à-dire au moment du débat sur le Bill 67, le projet avait été assez mal reçu. On s'étonnait qu'après les travaux du Comité de coordination et de planification et ceux du Rapport Parent, le gouvernement ne soit pas en mesure de prendre ses décisions (3) sans compter qu'un avis du Conseil supérieur de l'éducation favorable aux recommandations du Rapport Parent venait d'arriver sur la table du Ministre. Il en fut de même dans un second temps: les commissaires de la CECM refusèrent même d'en faire partie mais ils se ravisèrent une semaine plus tard après que les autres organismes pressentis se fussent déclarés prêts à y participer (4).

Le Conseil de restructuration scolaire conservait le même mandat. On précisait en préambule que cet organisme était institué

> afin de promouvoir la régionalisation et la démocratisation scolaire dans l'Île de Montréal à la lumière du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et du rapport du Comité de coordination de la planification de la région métropolitaine de Montréal et de toute autre étude pertinente. (5)

---

(1) Le Devoir du 8 septembre 1967.

(2) M. Guy Rocher a expliqué la mise sur pied de cet organisme par le fait "que la recommandation de la Commission Parent de créer des commissions scolaires uniques fut reçue avec réticence". (Le Devoir, 22 décembre 1969). Effectivement, au cours des audiences publiques du Conseil supérieur de l'éducation, 22 associations s'étaient prononcées en faveur de ce type de commission scolaire et 46 s'étaient déclarées contre. Parmi ces 46, on comptait tous les organismes anglophones moins un, soit 17; 23 organismes ne s'étaient pas prononcés sur la question et ils étaient presque tous francophones (21 sur 23). Voir H. LANGLOIS, G. PICARD, C. TROTTIER, Rapport-Synthèse de l'analyse des mémoires présentés aux audiences publiques du Conseil supérieur de l'éducation, document de travail, 7 juin 1967. De fait, il semble que le débat ait été dès le début assez intense, assez pour qu'un éditorialiste de La Presse l'ait qualifié de "survolté" (16 mai 1976).

(3) Le Devoir, 9 août 1976.

(4) Voir Le Devoir des 8, 10 et 11 septembre 1967.

(5) Conseil de restructuration scolaire de l'Île de Montréal, Procès-Verbal, IIè réunion, 23 octobre 1967.

Le Conseil remit son rapport au Ministre de l'Education un an plus tard, le 28 octobre 1968, soit un mois après le délai fixé. Ses recommandations rejoignaient pour l'essentiel celles du Rapport Parent sauf sur un point important: on suggérait en effet que les commissions scolaires existantes soient remplacées "par neuf commissions scolaires françaises et quatre commissions scolaires anglaises" (1).

Le président du Conseil, M. Joseph-Louis Pagé, exprima toutefois publiquement sa dissidence sur ce qu'on l'on appella l'option de base et opta plutôt en faveur de la commission scolaire dite unifiée (2). Trois autres membres avaient déjà exprimé le même point de vue. Un cinquième s'était prononcé pour le maintien du statu quo. Cinq membres sur seize étaient donc dissidents.

C'est le 4 novembre 1969, donc un an après le Rapport Pagé (3), que le ministre de l'Education, M. Jean-Guy Cardinal, déposait en première lecture à l'Assemblée nationale le projet de Loi 62 présenté comme le "complément" de la Loi 6[illegible] qui, comme on le sait, constituait la réponse gouvernementale à la crise linguistique de Saint-Léonard (4). Le projet de Loi 62 voulait donner suite aux principales recommandations du Rapport Parent y compris ce qui concerne la commission unifiée. Il rejetait donc la recommandation majoritaire du Rapport Pagé. L'étude en Commission parlementaire du projet de Loi 62 commença peu après.

Un grand nombre d'organismes fit valoir son point de vue et un vif débat s'amorça dans l'opinion publique. Finalement, le projet de Loi ne fut jamais adopté. Le gouvernement déclencha les élections provinciales avant de le faire et il les perdit, c'était en avril 1970.

Un an plus tard, en juillet 1971, le nouveau ministre de l'Education, M. Guy Saint-Pierre, présentait en même temps que le projet de Loi 27 sur le regroupement des commissions scolaires en province, le projet de Loi 28 "concernant la restructuration scolaire de l'Île de Montréal". Pour l'essentiel, ce projet de Loi reprenait l'ex-projet 62 présenté auparavant et se situait donc toujours dans le sillage des recommandations du Rapport Parent. A nouveau, la Commission parlementaire de l'éducation entendit les corps intermédiaires: le débat révéla les mêmes positions fondamentales. Pour mieux rallier les esprits, le Ministre

---

(1) Recommandation no 10, p. 120.

(2) Voir La Presse, 10 décembre 1968.

(3) Nous utiliserons dorénavant ce nom.

(4) M. Cardinal est revenu sur cet aspect complémentaire des deux projets de Loi au cours d'une émission radiophonique de Radio-Canada en juin 1976.

l'Education annonçait, en décembre 1971, qu'il était prêt à reporter au 1er juillet 1975 la date d'entrée en vigueur du nouveau régime. Il tenta aussi le 21 décembre de présenter un amendement rétablissant le droit à la dissidence. Mais un élément nouveau survint: l'Opposition fit bifurquer le débat en proposant un amendement visant à abroger la Loi 63, débat qui dégénéra en "filibuster" et qui se prolongea jusqu'à la fin de la session parlementaire le 26 décembre, date à laquelle le gouvernement abandonna son projet.

A la fin de juillet 1972, M. François Cloutier, qui avait remplacé M. Guy Saint-Pierre, annonçait que le projet de Loi 28 était abandonné et faisait également part de l'intention du gouvernement de procéder à une restructuration scolaire par étapes. Mais le projet de Loi 71 ne fut déposé que le 1er décembre 1972. Celui-ci portait création du Conseil scolaire de l'Île de Montréal mais laissait en plan la question du type de commission scolaire. Toutefois, le 33 commissions scolaires de l'Île étaient regroupées en huit (6 catholiques et 2 protestantes) et l'élection des commissaires au suffrage universel était instaurée partout. Le projet de Loi était adopté le 10 décembre. On le sait, la Loi 71 confiait au Conseil scolaire le soin de poursuivre le débat de fond en lui faisant l'obligation de préparer un plan de restructuration.

Avant d'entrer à fond dans l'analyse de la situation actuelle, il importe de tenter de préciser le mieux possible la signification de ce débat qui s'étend de 1966 à 1972. Heureusement, plusieurs travaux menés ces dernières années de même que les réflexions de plusieurs observateurs nous permettent de mieux articuler cette interprétation (1). L'examen de tous ces travaux montre que le débat sur la restructuration scolaire a largement dépassé les aspects organisationnels et pédagogiques et même sociaux des recommandations du Rapport Parent. Il a été avant tout un débat politique. En effet, il a été une lutte pour le pouvoir, les uns voulant maintenir celui qu'ils possédaient déjà, les autres voulant au contraire modifier les structures du pouvoir afin d'y accéder.

---

(1) L. BIGRAS, Analyse du contenu des réponses au questionnaire du Conseil de restructuration scolaire de l'Île de Montréal sur certaines recommandations du Rapport Parent, Section des études sociologiques, Direction générale de la planification, ministère de l'Education, avril 1968; P. FOURNIER, A Political Analysis of School Reorganization in Montreal, thèse de maîtrise, McGill University, juin 1971; P. BEAUCHAMP, La restructuration scolaire de l'Île de Montréal, thèse de maîtrise (administration scolaire), Université de Montréal, mai 1973; L. DUVAL et J.P. TREMBLAY, Le projet de restructuration scolaire et la question linguistique au Québec (recherche dirigée par L. DION), Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974, publication B-45; P. BEAULIEU, L'opinion des organismes montréalais face aux projets de Loi 62 et 28 - Analyse de leur discours idéologique, Conseil scolaire de l'Île de Montréal,

Mais plus fondamentalement encore, il a été une lutte pour la suprématie d'une certaine conception ou vision globale de la société québécoise où sont entrés simultanément les manières de définir à la fois la place du Québec dans la société canadienne, les rapports entre les communautés francophone et anglophone du Québec, les rapports entre l'Etat et l'Eglise, toutes ces questions politiques fondamentales rejaillissant en retour sur la manière de définir le pouvoir en éducation.

Ces dernières lignes nous laissent deviner quels ont été les protagonistes de cette lutte politique; elle a mis en présence trois groupes principaux: soit, la communauté anglo-protestante dans sa presque totalité y compris les milieux d'affaires anglophones, les milieux représentant encore les forces vives du nationalisme traditionnel canadien-français et dont l'Eglise catholique de Montréal s'est retrouvée en fait l'un des principaux porte-parole; enfin, les milieux incarnant les valeurs du néo-nationalisme libéral comme la modernité, le développement, le progrès, la sécularité. Parmi ces porte-parole, on a retrouvé au premier chef les trois principaux partis politiques (1), les universitaires, les étudiants, les syndicats d'ouvriers et plus tard les syndicats d'enseignants et un grand nombre de corps intermédiaires dont le Conseil supérieur de l'éducation.

Tel est donc l'héritage réel qu'a laissé au Conseil scolaire l'Assemblée nationale en décembre 1972 en lui confiant "la responsabilité d'élaborer un plan général de restructuration scolaire de l'île de Montréal et s'il y a lieu, des plans particuliers ou intermédiaires en vue d'une restructuration graduelle" (2).

B) Plan de l'étude

L'objectif global de ce document est d'exposer l'état général de la question de la restructuration scolaire de l'île de Montréal et à cette fin de faire une analyse le plus approfondie possible des facteurs

---

septembre 1975; du même, Les éditorialistes montréalais et la restructuration scolaire (1966-1972), Conseil scolaire de l'île de Montréal, novembre 1975. A cette liste, on peut ajouter plusieurs travaux d'étudiants moins importants menés dans le cadre de séminaires ou de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

(1) Avec des accents divers mais se rejoignant pour le fond. Voir L. DION, Nationalismes et politique du Québec, Montréal, HMH, 1975, p. 63.

(2) Article 593 de la Loi de l'instruction publique.

pertinents à une telle restructuration. Cette étude comprendra trois parties: dans la première, nous analyserons d'abord quelques caractéristiques de la population de l'Île de Montréal en général; dans la seconde, nous examinerons spécifiquement la situation au plan scolaire; dans la troisième enfin, nous nous arrêterons aux objectifs possibles de la restructuration en regard de la situation décrite dans les deux premières parties pour procéder ensuite à une discussion des moyens susceptibles de les atteindre.

Les thèmes qui font l'objet de l'analyse ont été fournis par les commissions scolaires de l'Île, le Comité métropolitain des directeurs généraux et la Fédération des comités de parents au cours d'une consultation tenue en janvier et février 1975. Les audiences publiques de mai et de juin de la même année ont ensuite permis d'en mesurer la pertinence. Dans une large mesure, il ne s'est agit que de compléter et d'organiser les éléments d'une manière cohérente. Ces éléments sont ceux-là mêmes qui forment les grandes articulations de chacune des parties de cette étude.

Quant au matériel analysé, il provient pour une bonne part des travaux commandés par le Comité de restructuration scolaire (1). De nombreuses études ont aussi été consultées. Enfin, une vaste documentation originale a été mise à notre disposition par les commissions scolaires ou les divers services du Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

---

(1) On en trouvera la liste complète en annexe.

PREMIERE PARTIE

LA POPULATION DE L'ILE DE MONTREAL

(Quelques caractéristiques socio-culturelles, socio-économiques et socio-religieuses)

INTRODUCTION

On imagine mal une restructuration scolaire de l'île de Montréal qui fasse abstration de la population qui y vit puisque c'est elle que directement ou indirectement elle affectera. Il importait donc de tenter de connaître ce qu'elle était devenue à l'aube de 1976 avant même de savoir ce qu'elle voulait au plan scolaire. Nous avons estimé que mieux connaître la population de l'île de Montréal amènerait à mieux comprendre ce qu'elle voulait au plan scolaire et pourquoi elle le voulait. C'est l'objet de la première partie de cette étude.

Evidemment, il y a plusieurs façons de décrire la population. Nous avons voulu le faire sous trois aspects, soit: socio-culturel, socio-religieux et socio-économique. Le choix des deux premiers aspects s'imposait d'office. Les audiences publiques tenues en mai 1975, tout comme les débats autour des projets de restructuration antérieurs, ont montré comment la culture (1), nous devrions dire les cultures, était au coeur des débats. Il en va de même pour la question religieuse (2). L'intégration de la dimension socio-économique dans la description de la population de l'île de Montréal a été par ailleurs un choix plus délibéré. En effet, cette dimension a été assez peu soulevée lors des audiences. Quoiqu'en apparence, sans lien avec la restructuration, elle constitue, comme on le constatera plus loin, une clé importante pour expliquer et comprendre les aspirations de la population.

---

(1) Nous nous référons ici à la définition que G. ROCHER donne de la culture: "Un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte." Introduction à la sociologie générale, Montréal, HMH, 1969, t. 1, p. 88.

(2) A strictement parler, la dimension religieuse fait partie de la culture. Nous l'étudierons ici pour elle-même dans la mesure où historiquement elle a occupé et occupe une place à part dans le champ de conscience et le réseau de valeurs des Montréalais tout particulièrement eu égard à l'éducation.

CHAPITRE I: La population de l'île de Montréal au plan socio-culturel

Quelle est la population de l'île de Montréal? Quelles sont ses caractéristiques au plan culturel? En quoi se distingue-t-elle de celle du reste du Québec? Quelles sont les aspirations des gens qui y vivent? Voilà toute une série de questions auxquelles il importe de tenter de répondre avant d'examiner le champ spécifique de l'éducation.

A - Caractéristiques démo-linguistiques

L'une des manières de connaître, au plan socio-culturel, la population qui vit sur le territoire de Montréal est d'examiner sa composition démo-linguistique. La langue n'est évidemment pas le seul élément constituant de la culture. C'est toutefois un élément essentiel dans la mesure où la communication et surtout les manières de communiquer contribuent à façonner l'originalité des cultures.

La composition linguistique de l'île de Montréal est une réalité relativement complexe: il y a lieu de faire les distinctions nécessaires sur les descripteurs utilisés: l'origine ethnique réfère au groupe auquel appartenait l'ancêtre paternel d'un individu (ou de l'individu lui-même) à son arrivée en Amérique. La langue maternelle est définie comme la première langue apprise au foyer et encore comprise tandis que la langue d'usage est celle qui est la plus souvent parlée à la maison. Enfin, la langue officielle est "déterminée par la capacité de soutenir une conversation sur divers sujets dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada (soit le français et l'anglais)" (1).

On comptait en 1971 sur l'île de Montréal 1,959,180 individus soit près de 2 millions. Qu'en est-il de la composition ethnique de cette population et de sa répartition au plan de la langue maternelle et de la langue d'usage? Le tableau 1.1 répond à la première question:

TABLEAU 1.1
Composition ethnique de la population de l'île de Montréal (1971) (2)

Groupe	Nombre	Pourcentage
Français	1,155,615	59.0%
Britannique	333,405	17.0%
Italien	148,720	7.6%
Allemand	26,820	1.4%
Asiatique	32,740	1.7%
Polonais	17,340	0.9%
Ukrainien	15,585	0.8%
Hongrois	9,250	0.5%
Autres	219,705	11.2%
Total	1,959,180	100.0%

(1) Ces définitions sont celles utilisées par Statistique Canada pour les fins du recensement.

(2) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B).

La situation des langues maternelles était par ailleurs la suivante:

TABLEAU 1.2

Répartition de la population de l'Île de Montréal selon la langue maternelle (1)

Français:	1,198,205	61.2%
Anglais:	464,775	23.7%
Autres:	296,165	15.1%
Total	1,959,145 (2)	100.0%

Enfin, voici la répartition de la population selon la langue d'usage:

TABLEAU 1.3

Répartition de la population de l'Île de Montréal selon la langue d'usage (3)

Français:	1,199,230	61.2%
Anglais:	537,455	27.4%
Italien:	103,330	5.3%
Allemand:	8,010	0.4%
Polonais:	7,795	0.4%
Ukrainien:	7,230	0.4%
Autre:	96,130	4.9%
Total:	1,959,180	100.0%

L'examen simultané de la répartition de la population sous le triple rapport de groupe ethnique, de la langue maternelle et de la langue d'usage constitue l'angle le meilleur pour saisir la composition réelle de la population au plan linguistique. C'est ce dont rend compte le tableau suivant:

---

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 95-704 (CT-4A). Ce bulletin ne distingue pas les "autres" langues maternelles.

(2) Les légères variations que l'on pourra constater dans les statistiques tiennent à la technique dite "d'arrondissement aléatoire".

(3) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B).

TABLEAU 1.4

Pourcentages comparés de la population de l'Île de Montréal selon le groupe ethnique, la langue maternelle et la langue d'usage

	Groupe ethnique	Langue maternelle	Langue d'usage
Français	59.0%	61.2%	61.2%
Anglais (Britannique)	17.0%	23.7%	27.4%
Autres	24.0%	15.1%	11.4%

Ce tableau met en lumière le fait suivant: la communauté francophone de l'Île de Montréal reste stable comparativement à la communauté anglophone qui s'accroît de façon proportionnellement plus importante par rapport à sa base ethnique. En effet la somme de tous les transferts vers l'anglais langue d'usage, est plus grande que la somme des transferts vers les autres langues et en particulier le français. L'examen simultané des trois données de base indique une évolution certaine de la composition des groupes linguistiques. On constate une nette tendance vers la dualité linguistique, le tiers groupe s'intégrant davantage au groupe anglais.

Il n'est pas inutile d'autre part de comparer la linguistique de l'Île de Montréal avec celle de la province dans son ensemble et la région métropolitaine en particulier.

TABLEAU 1.5

Répartition de la population entre l'Île de Montréal, le résidu de la région métropolitaine et le reste du Québec selon la langue maternelle. (1)

	Ile de Montréal	Résidu région métropolitaine	Reste du Québec	Total
Française	1,198,205 (24.6%)	619,085 (12.7%)	3,049,960 (62.7%)	4,867,250 (100%)
Anglaise	464,775 (58.9%)	131,530 (16.7%)	192,880 (24.4%)	789,185 (100%)
Autres	296,165 (79.8%)	33,475 (9.0%)	41,690 (11.2%)	371,330 (100%)
TOTAL	1,959,145	784,090	3,284,530	6,027,765

(1) Source: R. ARES, Les positions - ethniques, linguistiques et religieuses - des Canadiens français à la suite du recensement de 1971, Montréal, Bellarmin, 1975, pp. 66-77.

TABLEAU 1.5A

Répartition de la population selon la langue maternelle sur l'Île de Montréal, dans le résidu de la région métropolitaine, le reste du Québec et le Québec tout entier. (1)

	Ile de Montréal	Résidu région métropolitaine	Reste du Québec	Québec en entier
Française	1,198,205 (61.2%)	619,085 (79.0%)	3,049,960 (92.9%)	4,867,250 (80.7%)
Anglaise	464,775 (23.7%)	131,530 (16.8%)	192,880 (5.9%)	789,185 (13.1%)
Autres	296,165 (15.1%)	33,475 (4.3%)	41.690 (1.3%)	371,330 (6.2%)
TOTAL	1,959,145 (100%)	784,090 (100%)	3,284,530 (100%)	6,027,765 (100%)

Ces tableaux révèlent une autre caractéristique de l'Île de Montréal: le degré important de concentration sur l'Île de Montréal des anglophones et surtout des personnes parlant d'autres langues. En effet, 1 francophone du Québec sur 4 y vit, mais dans le cas des anglophones, c'est près de 3 sur 5 et près de 8 sur 10 pour les allophones (2). En fait, 75% environ des anglophones, 90% de ceux dont la langue maternelle est autre que le français et l'anglais sont concentrés dans la région métropolitaine contre seulement 37% des francophones. Ces caractéristiques démo-linguistiques confèrent à la région métropolitaine et l'Île de Montréal en particulier un caractère tout à fait singulier sur le plan culturel.

Mais poussons plus loin l'analyse de la situation sur l'Île de Montréal pour voir la répartition de ses habitants d'après leur langue maternelle et leur langue d'usage et selon l'endroit qu'ils habitent en nous limitant toutefois aux villes de 10,000 habitants et plus. Un premier fait retient l'attention: les villes se divisent en deux groupes

---

(1) Source: R. ARES, op. cit., pp. 66-67.

(2) Nous appelons allophones, "toute personne dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français". Voir Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, livre III, Les groupes ethniques, l'éditeur officiel du Québec, décembre 1972, p. 2. Nous parlerons dorénavant du Rapport Gendron.

selon que les francophones ou les anglophones y sont en majorité. Ces derniers se situent en gros à l'ouest et au sud-ouest de Montréal.

TABLEAU 1.6

Villes de l'île de Montréal à majorité francophone (1)

Ville	Population	Langue maternelle (langue d'usage) en % française	anglaise	autres
Pte-aux-Trembles	35,555	90.5 (91.1)	7.5 (7.8)	2.0 (1.1)
Anjou	33,895	83.3 (83.6)	12.2 (13.5)	4.5 (2.9)
Montréal-Nord	89,135	81.1 (82.2)	9.4 (8.6)	9.5 (9.2)
Montréal	1,214,380	67.1 (67.5)	15.2 (18.6)	17.7 (13.9)
Verdun	74,695	61.8 (61.1)	35.2 (37.1)	3.0 (1.8)
Saint-Léonard	52,040	60.8 (62.9)	7.3 (11.4)	31.9 (25.7)
Outremont	28,630	57.5 (58.2)	17.0 (21.6)	25.1 (20.2)
Lachine	44,440	56.1 (55.1)	36.1 (39.9)	7.8 (5.0)
LaSalle	72,905	51.2 (50.0)	37.9 (42.4)	10.9 (7.6)

TABLEAU 1.7

Villes de l'île de Montréal à majorité anglophone (2)

Ville	Population	Langue maternelle (langue d'usage) en % anglaise	française	autres
Beaconsfield	19,450	84.6 (89.6)	10.2 (8.7)	5.2 (1.7)
Pointe-Claire	27,305	78.9 (83.7)	15.8 (13.8)	5.3 (2.5)
Westmount	23,570	74.2 (81.0)	16.5 (15.3)	9.3 (3.7)
Côte St-Luc	24,375	72.5 (84.8)	6.1 (5.0)	21.4 (10.3)
Dollard-des-Ormeaux	25,220	70.4 (77.9)	19.6 (16.9)	10.0 (5.2)
Dorval	20,465	61.2 (68.6)	32.2 (28.3)	6.6 (3.1)
Mont-Royal	21,570	58.1 (65.0)	31.1 (30.0)	10.7 (5.0)
Pierrefonds	33,015	56.7 (63.6)	33.6 (31.2)	9.7 (5.3)

Ville sans majorité (3)

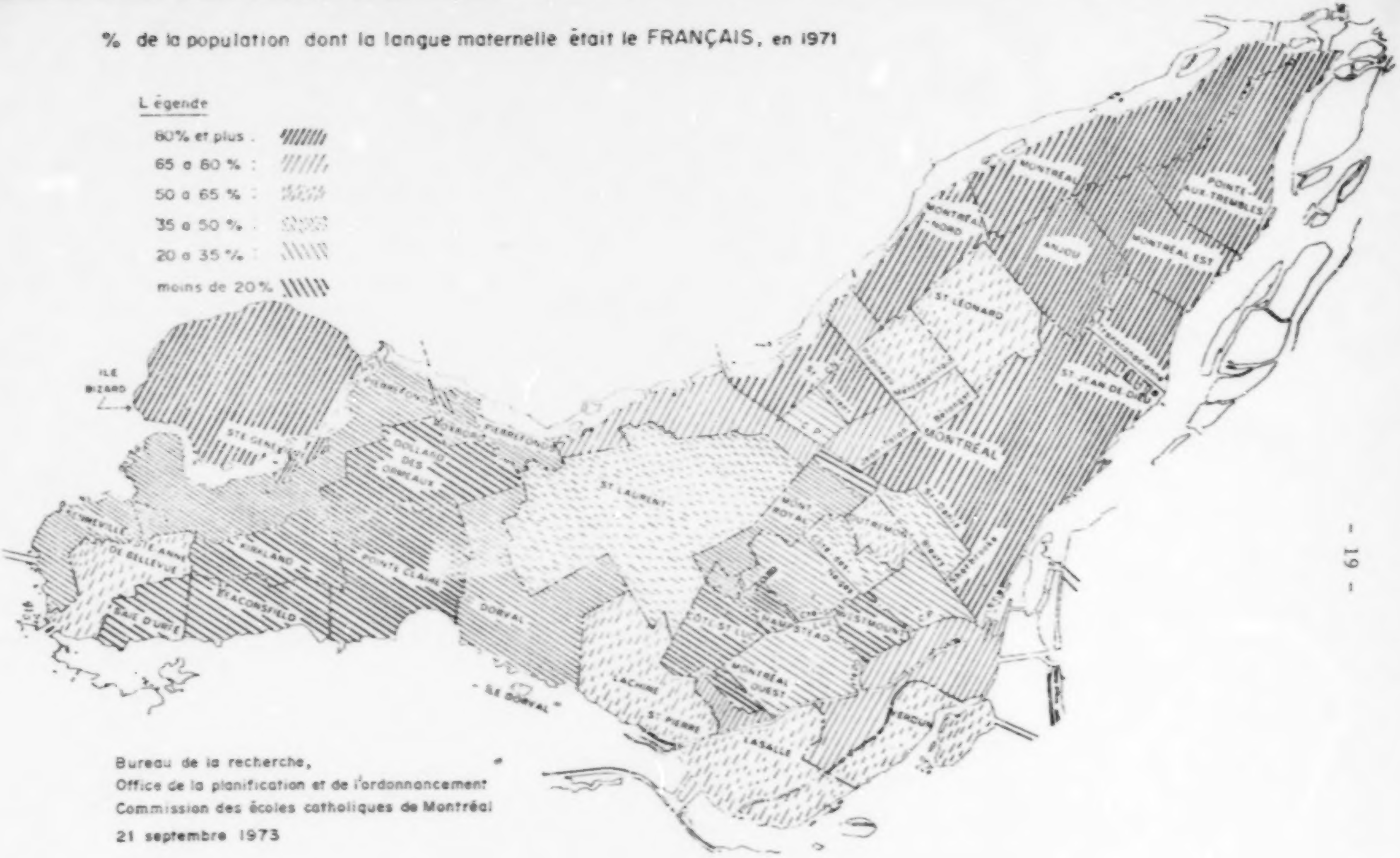
Saint-Laurent	62,940	43.2 (49.6)	43.1 (42.2)	13.7 (8.2)

(1) Tiré de: R. ARES, op.cit., p. 76, tableau 74.

(2) Ibid., p. 76, tableau 75.

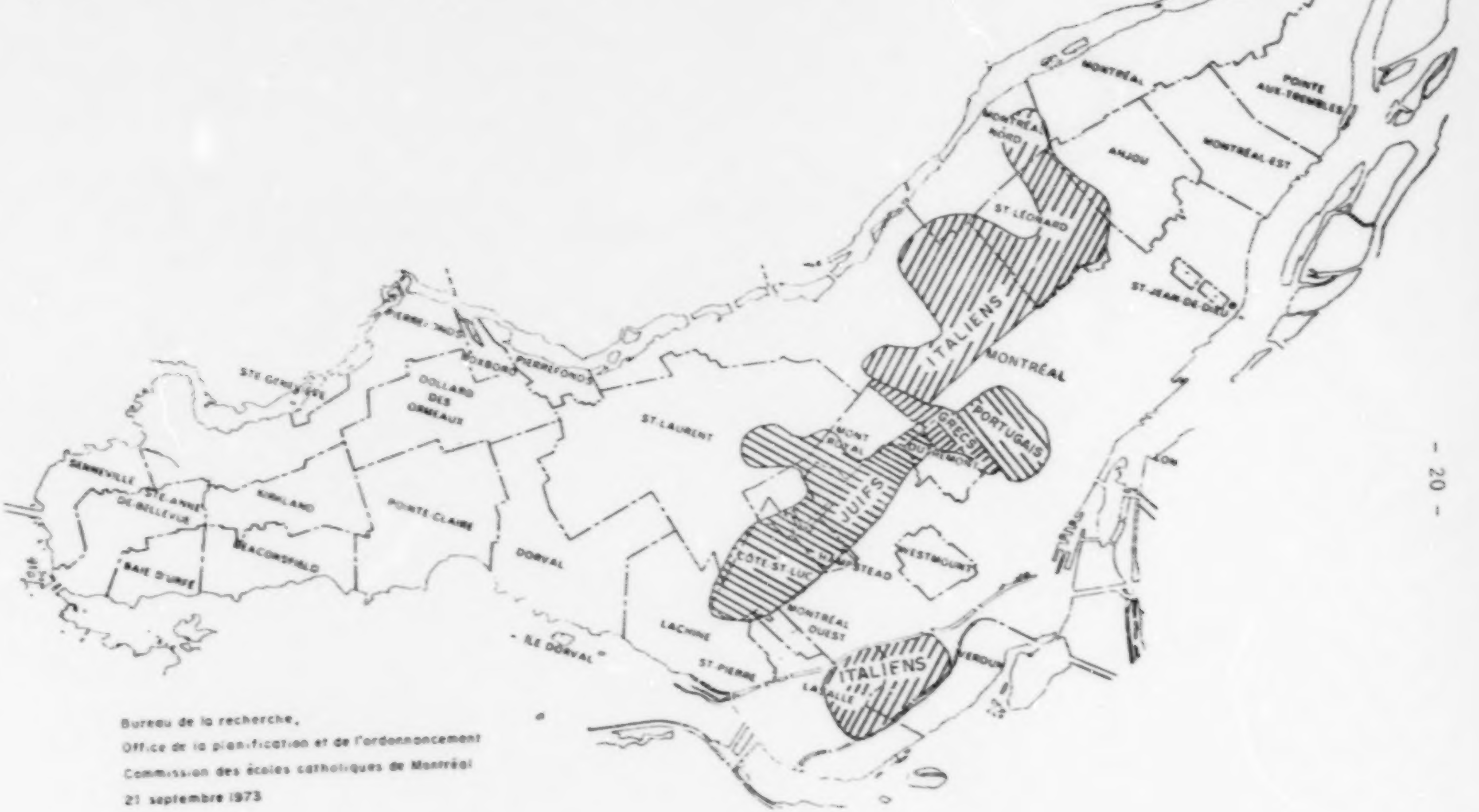
(3) Ibid., p. 76.

% de la population dont la langue maternelle était le FRANÇAIS, en 1971



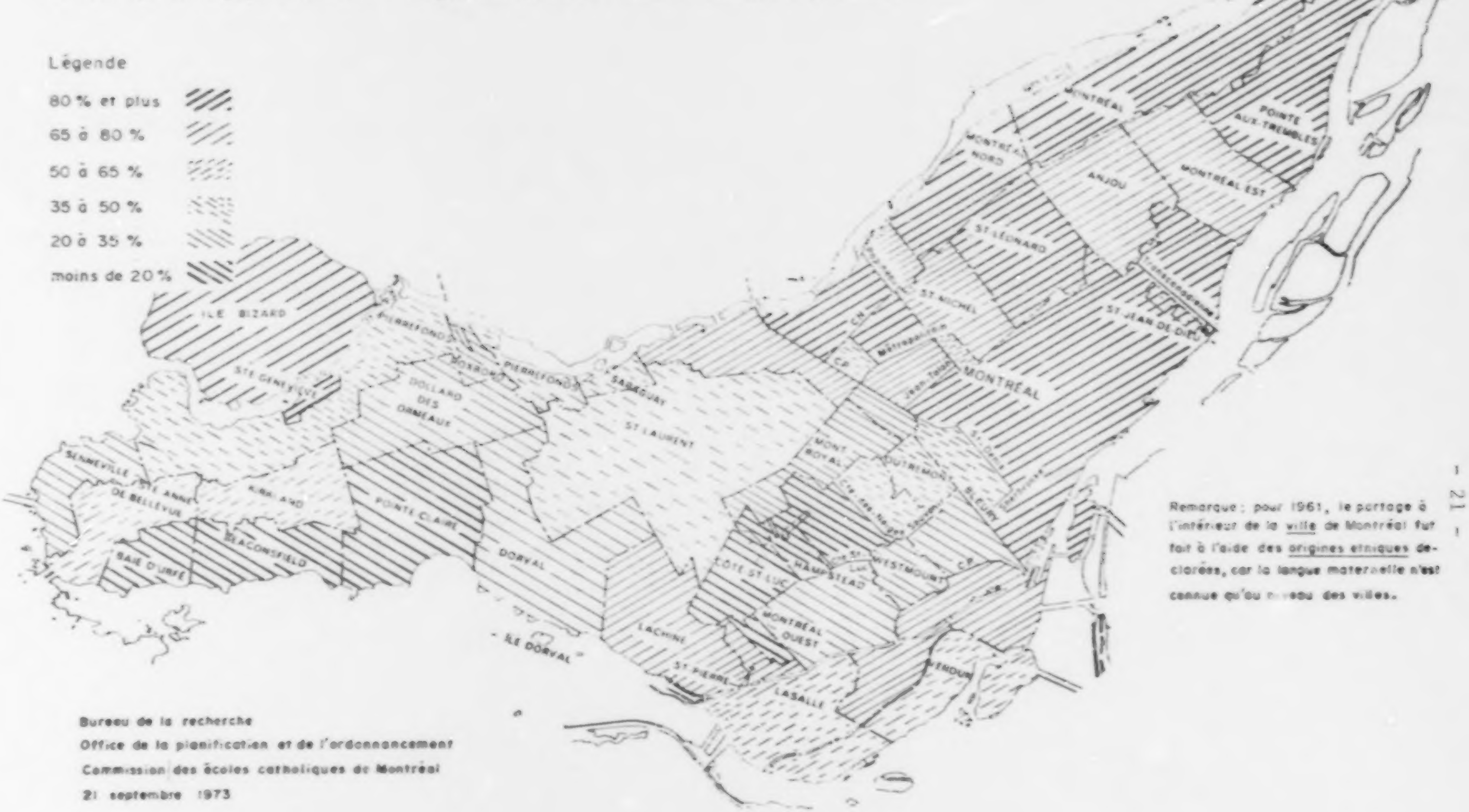
Bureau de la recherche,
Office de la planification et de l'ordonnancement
Commission des écoles catholiques de Montréal
21 septembre 1973

Concentrations approximatives d'origines ethniques autres que française et britannique en 1973.



Bureau de la recherche,
Office de la planification et de l'ordonnancement
Commission des écoles catholiques de Montréal
21 septembre 1973

Pourcentage de la population dont la langue MATERNELLE était le FRANÇAIS, en 1961



Remarque : pour 1961, le partage à l'intérieur de la ville de Montréal fut fait à l'aide des origines ethniques déclarées, car la langue maternelle n'est connue qu'au niveau des villes.

Bureau de la recherche
Office de la planification et de l'ordonnancement
Commission des écoles catholiques de Montréal
21 septembre 1973

Il ressort de ces tableaux un certain nombre de faits:

a) dans toutes les villes (sauf Montréal-Nord), qu'elles soient majoritairement francophones ou majoritairement anglophones, le pourcentage d'individus dont la langue d'usage est l'anglais est supérieur au pourcentage de ceux dont l'anglais est la langue maternelle;

b) dans toutes les villes majoritairement anglophones, sans exception, le pourcentage d'individus dont la langue d'usage est le français est inférieur au pourcentage de ceux dont la langue maternelle est le français;

c) dans trois des neuf villes majoritairement francophones, le pourcentage de français langue d'usage est inférieur au français langue maternelle et c'est également le cas à Ville Saint-Laurent où les deux langues maternelles sont à peu près à égalité;

d) dans toutes les villes, le pourcentage des autres langues maternelles est partout en régression et il est facile de constater que c'est en faveur de l'anglais. Le tableau 1.8 met ces faits en évidence.

TABLEAU 1.8

Différences procentuelles entre l'anglais langue maternelle et langue d'usage, le français langue maternelle et langue d'usage dans les villes de 10,000 habitants et plus (1971) (1)

	l'anglais	le français	autres langues
Beaconsfield	+ 5.0%	- 1.5%	- 3.5%
Pointe-Claire	+ 4.8%	- 2.0%	- 2.8%
Westmount	+ 6.8%	- 1.2%	- 5.6%
Côte Saint-Luc	+12.3%	- 1.1%	-11.1%
Dollard-des-Ormeaux	+ 7.5%	- 2.7%	- 4.8%
Dorval	+ 7.4%	- 3.9%	- 3.5%
Mont-Royal	+ 6.9%	- 1.1%	- 5.7%
Pierrefonds	+ 6.9%	- 2.4%	- 4.4%
Saint-Laurent	+ 6.4%	- .9%	- 5.5%
Pointe-aux-Trembles	+ .3%	+ .6%	- .9%
Anjou	+ 1.3%	+ .3%	- 1.6%
Montréal-Nord	- .8%	+ 1.1%	- .3%
Montréal	+ 3.4%	+ .4%	- 3.8%
Verdun	+ 1.9%	- .7%	- 1.2%
Saint-Léonard	+ 4.1%	+ 2.1%	- 6.2%
Outremont	+ 4.9%	+ .7%	- 5.3%
Lachine	+ 3.8%	- 1.0%	- 2.8%
LaSalle	+ 4.5%	- 1.2%	- 3.3%

(1) Source: R. ARES, *op. cit.*, p. 76.

On remarque sans peine à l'examen du tableau 1.8 que les surplus en pourcentage du français langue d'usage sur la langue maternelle sont considérablement moins élevés (+0.3% à +2.1%) que ceux de l'anglais (+0.3% à + 12.3%) et que d'autre part, même dans les villes majoritairement francophones, les surplus de l'anglais sont plus élevés que les surplus du français. Ceci est vrai pour Ville d'Anjou, Montréal, Saint-Léonard, Outremont. Seules Pointe-aux-Trembles et Montréal-Nord échappent à la règle.

Il reste, avant de dégager les caractéristiques culturelles de chacune des communautés, d'examiner quelque peu l'évolution dans le temps des caractéristiques linguistiques de la population en commençant par l'origine ethnique. Il faut rappeler qu'en 1971, l'île de Montréal comptait 1,155,625 personnes d'origine française soit 59.0%, 333,405 personnes d'origine britannique soit 17.0% et que les "autres" groupes ethniques rassemblaient 24.0% des individus.

TABLEAU 1.9

Les groupes ethniques sur l'île de Montréal. Différences en pourcentage entre 1971 et 1961 (1)

Dont la proportion a diminué	1971	1961	Différence
Français	59.0%	62.0%	- 3.0%
Britannique	17.0	18.1	- 1.1
Polonais	0.9	1.4	- 0.5
Scandinave	0.2	0.3	- 0.1
Russe	0.1	0.6	- 0.5
Dont la proportion a augmenté			
Italien	7.5%	7.6%	+ 2.1%
Juif	5.7	4.1	+ 1.6
Allemand	1.4	1.3	+ 0.1
Asiatique	1.7	0.6	+ 1.1
Autres	5.8	5.0	+ 0.8

L'examen rapide de ce tableau montre que plusieurs groupes ont vu leur pourcentage diminuer et que la baisse plus forte a été

---

(1) Tiré de R. ARES, op. cit., p. 37.

celle du groupe français. Le groupe italien est celui dont la proportion a le plus augmenté.

On peut par ailleurs situer ces chiffres dans l'ensemble du Québec.

TABLEAU 1.10

Evolution des groupes français, britannique et autres au Québec de 1871 à 1971 (1)

1. Evolution numérique

Année	Pop. totale	Française	Britannique	Autres
1871	1,191,516	929,817	243,041	18,658
1881	1,359,027	1,073,820	260,538	24,669
1901	1,648,898	1,322,115	290,169	36,614
1911	2,005,776	1,606,535	318,799	80,442
1921	2,360,665	1,889,269	356,943	114,453
1931	2,874,255	2,270,059	432,729	171,467
1941	3,331,882	2,695,032	452,887	183,963
1951	4,055,681	3,327,128	491,818	236,735
1961	5,259,211	4,241,354	567,057	450,800
1971	6,027,765	4,759,355	640,040	628,370

2. Evolution procentuelle

Année	Pop. totale	Française	Britannique	Autres
1871		78.0%	20.4%	1.6%
1881		79.0	19.2	1.8
1901		80.2	17.6	2.2
1911		80.1	15.9	4.0
1921		80.0	15.1	4.8
1931		79.0	15.1	6.0
1941		80.9	13.6	5.5
1951		82.0	12.1	5.8
1961		80.6	10.8	8.6
1971		79.0	10.6	10.4

Ce qui saute aux yeux en examinant ce dernier tableau c'est que le groupe ethnique français a maintenu une proportion à peu près constante par rapport aux autres, ce qui n'est pas le cas du groupe britannique dont la proportion est tombée de moitié tandis que la proportion des "autres" a, à toutes fins utiles, sextuplé pour rejoindre en importance le groupe

---

(1) Tiré de R. ARES, <u>op. cit.</u>, p. 35, tableau 22.

britannique. En chiffre absolu, la population française a quintuplé (5.1) en 100 ans, le groupe britannique n'a pas tout à fait triplé (2.6) tandis que les autres ethnies ont vu grossir leur effectif 33.7 fois. On ne possède pas de statistiques semblables pour l'ensemble de l'Île mais on sait que pour la ville de Montréal, la proportion du groupe français avait atteint 66% en 1941, pourcentage qui a quelque peu diminué à 64.2% en 1971. La proportion des britanniques a baissé de moitié (20.3% à 10.9%) et celle des autres a presque doublé (13.4% à 24.9%) de sorte que la proportion des autres groupes ethniques était deux fois et demie celle des britanniques en 1971 (1).

Qu'en est-il d'autre part de l'évolution au plan de la langue maternelle?

TABLEAU 1.11

Evolution des langues maternelles dans l'Île de Montréal, de 1941 à 1971 (2)

Année	Le français		L'anglais	
1941	706,856	63.3%	294,789	26.4%
1951	846,869	64.2	354,069	26.8
1961	1,095,398	62.6	419,320	23.8
1971	1,198,200	61.2	424,223	23.7

On constate que le pourcentage de chacun des deux groupes a diminué à peu près également de 1951 à 1971, soit de 3% chacun. Ce phénomène est sans doute dû à la montée des autres langues maternelles. Il importe de se rappeler que la population dont l'anglais était la langue d'usage formait 27.4% de toute la population alors que ceux dont le français était la langue d'usage comptaient pour 61.2% (3). D'autre part, on sait que jusqu'ici l'anglais a eu une force d'attraction indiscutable et hors de proportions. Le tableau suivant est éloquent à cet égard. Cependant, il ne signifie pas nécessairement une baisse de la proportion des francophones, car l'accroissement du nombre de ceux qui ont l'anglais comme langue d'usage se fait surtout à partir du tiers groupe.

---

(1) R. ARES, op. cit., p. 39, tableau 26.

(2) Tiré de R. ARES, op. cit., p. 70, tableau 66.

(3) Ce n'est que depuis le recensement de 1971, qu'une question est posée sur la langue d'usage.

TABLEAU 1.12

Population de l'Île de Montréal, selon la langue maternelle et la langue d'usage (1971) (1)

	Langue maternelle	Langue d'usage	Différence
Française	1,198,205	1,199,230	+ 1,025
Anglaise	464,775	537,455	+72,680

D'autre part, dans l'une des études réalisées pour le compte de la Commission Gendron (2), avant que les données du recensement de 1971 ne soient disponibles, les auteurs avaient prévu pour l'Île de Montréal en 1971 la répartition suivante des langues maternelles: française: 63.6%; anglaise: 23.0%; et "autres": 13.4%. La réalité a été plutôt la suivante: française: 61.2%; anglaise: 23.7%; et "autres": 15.1%. Ils ont fait aussi des projections jusqu'en 1991. Le tableau 1.13 rend compte des prévisions et de la réalité à la fois pour le Québec, la région métropolitaine et l'Île de Montréal.

Cette étude comprenait aussi des prévisions pour 1991 à partir de diverses hypothèses sur les migrations et la fécondité. Or, on constate que la réalité telle que décrite par le recensement de 1971 correspond à peu près à la prévision basée sur l'hypothèse d'une migration forte (E) et une fécondité forte.

En guise de résumé de cette brève analyse, on peut retenir ce qui suit:

1) 32.50% de tous les Québécois vivent sur l'Île de Montréal, donc 1 sur 3;

2) sur 32 Québécois qui vivent sur l'Île de Montréal, près de 8 ont l'anglais comme langue maternelle (23.7%), et près de 9 ont cette même langue comme langue d'usage (27.4%), près de 20 ont le français comme langue maternelle (61.2%), et le même nombre comme langue d'usage (61.2%), tandis

---

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B) et 95-704 (CT-4A). Voir C. CASTONGUAY, Dimensions des transferts linguistiques entre groupes anglophone, francophone et autre d'après le recensement canadien de 1971, dans Annales de l'ACFAS 41 (1974) 125-131.

(2) H. CHARBONNEAU et R. MAHEU, Les aspects démographiques de la question linguistique, synthèse S3, l'Éditeur officiel du Québec, 1973, p. 290.

TABLEAU 1.13

Composition linguistique prévue pour 1991, selon trois hypothèses, pour le Québec, la région et l'Île de Montréal (1)

	Hypothèses de migration			
	A fécondité faible %	C fécondité moyenne %	E fécondité forte %	recensement (2) 1971 %
A) Québec				
Langue maternelle:				
française	84.5	82.1	79.9	80.7
anglaise	11.2	12.2	13.2	13.1
autres	4.3	5.7	6.9	6.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0
B) Région de Montréal				
Langue maternelle:				
française	75.1	71.2	67.7	66.2
anglaise	17.6	19.2	20.7	21.8
autres	7.3	9.6	11.6	12.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0
C) Ile de Montréal				
Langue maternelle:				
française	70.2	65.5	61.2	61.2
anglaise	19.2	20.8	22.4	23.7
autres	10.6	13.7	16.4	15.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

(1) Tiré de H. CHARBONNEAU ET R. MAHEU, op. cit., p. 292.

(2) Cette colonne a été ajoutée par nous.
Source: Statistique Canada, catalogue 95-704 (CT-4A).

que près de 5 individus parlent une autre langue maternelle (15.1%) et que moins de 4 (11.4%) ont une autre langue d'usage;

3) en gros, la population du groupe ethnique français a jusqu'ici eu tendance à se maintenir essentiellement grâce à sa surfécondité. Un tournant radical s'est produit en 1966. Ce n'est pas le cas de la population du groupe ethnique britannique qui, dans la ville de Montréal tout au moins et au Québec en général, a baissé de moitié pour ne plus compter que pour un peu plus de 10%. Il s'est maintenu cependant à 17% sur toute l'île, ce qui indique une tendance à quitter Montréal pour la banlieue;

4) le phénomène le plus marquant de ces dernières vingt années sur l'île est l'augmentation extrêmement rapide des allophones qui sont passés entre 1951 et 1971 de 119,294 à 296,165, soit une augmentation de 149%. Ils formaient 9.1% de la population en 1951 et 15.1% en 1971 (1). Ces allophones ont tendance à adopter l'anglais comme langue d'usage plutôt que le français;

5) l'île de Montréal possède une véritable frontière linguistique: les gens de langue maternelle anglaise vivent majoritairement à l'ouest, ceux de langue maternelle française à l'est. L'anglais comme langue d'usage l'emporte partout dans l'île sur l'anglais comme langue maternelle, tandis que le français langue d'usage sur le français langue maternelle en perd partout à l'ouest et au sud-ouest de l'île. Presque partout sur l'île, le succès de l'anglais langue d'usage dépasse le succès du français langue d'usage;

6) on ne peut prévoir l'avenir de la composition linguistique de l'île de Montréal. On ne peut faire que des hypothèses. Jusqu'ici, le groupe francophone a gardé une relative stabilité (60% à 66%) grâce à sa surfécondité. Mais ce phénomène est désormais terminé. En fait, on peut constater un mouvement défavorable au français et un autre favorable à l'anglais. On constate que la prévision de la composition linguistique de l'île pour 1991 concorde déjà avec ce qui était la réalité en 1971 et cette prévision était la plus défavorable au français.

B - Quelques traits culturels des communautés montréalaises

L'origine ethnique, la langue maternelle ou la langue d'usage constituent des caractéristiques culturelles de base de la population de l'île de Montréal. Elles peuvent servir dans une large mesure, parce que les plus visibles et donc les plus immédiatement repérables, à circonscrire avec une assez grande précision les communautés culturelles qui cohabitent sur l'île de Montréal. Mais ces traits ne rendent évidemment pas compte de toute la réalité. Au-delà des langues, il y a les systèmes de valeurs, les manières de situer par rapport à son groupe d'appartenance

---

(1) Signalé par R. ARES, _op. cit._, p. 77.

immédiat comme plus lointain, la manière d'envisager et de se situer face à "l'autre", face à la religion, au travail, à l'argent, etc. Bref, il y a la culture entendue au sens large (1).

Il ne saurait être question de faire une étude complète et approfondie des caractéristiques de la population de l'île de Montréal. Ce n'est évidemment pas le lieu. Il s'agit plutôt de reprendre le plus succinctement possible et de compléter si nécessaire les informations qu'ont livrées sur eux-mêmes les éléments de la population à l'occasion des débats sur la restructuration, informations donc qui, pour cette même population, entretenaient, subjectivement du moins, un rapport avec la restructuration. Nous allons examiner successivement quelques-uns de ces traits.

1 - Le sentiment d'appartenance au pays

Des travaux commandés par le Comité de restructuration ont montré qu'il y avait au sein de la population de l'île de Montréal deux manières fondamentales de se situer face au Canada et au Québec et qu'il s'agit probablement là d'un des traits qui distinguent le plus les deux groupes francophone et anglophone. Pour les premiers, le sentiment d'appartenance va d'abord au Québec; pour les seconds, d'abord au Canada (2). Ce phénomène, bien sûr, a de profondes implications politiques, mais il s'agit d'une réalité qui va au-delà de la dimension politique: elle appartient avant tout à l'ordre de l'affectivité (3).

Il est d'autre part évident que cette polarisation du sentiment d'appartenance n'est pas propre au débat sur la restructuration scolaire. Elle constitue un des phénomènes importants des quinze dernières

---

(1) Voir la définition de G. ROCHER déjà citée en introduction, p.13, n. 1.

(2) Voir P. BEAULIEU, L'opinion des organismes montréalais face aux projets de Loi 62 et 28 - Analyse de leur discours idéologique, Conseil scolaire de l'île de Montréal, septembre 1975, pp. 50 - 59; aussi, Les éditorialistes montréalais et la restructuration scolaire (1966-1972), Conseil scolaire de l'île de Montréal, novembre 1975; enfin, J.P. PROULX, La communauté montréalaise et la restructuration scolaire, Conseil scolaire de l'île de Montréal, octobre 1975, p. 94 et p. 102. Ces trois études seront désormais citées sous les titres abrégés de Rapport Beaulieu I, Rapport Beaulieu II, Rapport Proulx.

(3) Voir à ce propos, le Rapport Gendron, livre I, La langue de travail, p. 138.

années (1) et à des racines historiques qui remontent bien au-delà. En ce qui concerne les francophones l'une des premières transformations observées a été le changement dans la manière de se nommer: ils ont cessé de s'appeler Canadiens français au profit du terme Québécois. Au plan symbolique, ce changement est considérable. L'Etat lui-même a légitimité cette façon de faire en se définissant et en se nommant lui-même Québécois, tout comme les institutions qui dépendent de lui. Il n'est plus question de la province de Québec mais du Québec (2). Bref, depuis 15 ans est née et a grandi ce que l'on pourrait appeler la personnalité québécoise.

Ce changement de personnalité évidemment n'a pas touché tous les francophones de la même manière et au même degré. Il se trouve encore au

---

(1) Plusieurs enquêtes montrent ce primat du sentiment d'appartenance des francophones pour le Québec et des anglophones pour le Canada. Voir un sondage de l'Institut québécois d'opinion publique réalisé pour Le Devoir, The Gazette et CBC auprès des non-francophones de la région de Montréal indiquant que 45% des non-francophones de langue maternelle préféraient vivre en dehors du Québec alors que 33.5% se croient mieux au Québec. Le Devoir, 31 mars 1976. Voir aussi Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants- Analyse descriptive des données de la première cueillette: les parents, Université de Montréal/Université Laval, 1974: 36% des parents francophones s'identifient d'abord au Québec contre 10.3% chez les anglophones: 40% de ces derniers s'identifient d'abord au Canada contre 24.2% pour les francophones; selon une enquête inédite réalisée en 1972 auprès des jeunes francophones du Québec, ceux de Montréal ont déclaré dans 37% des cas que c'est à leur langue qu'ils tenaient le plus, puis au Québec (30%), puis au Canada (19%) puis à leur religion (13%). Voir enfin A. COTE et J. HAMELIN, Analyse des mémoires présentés à la Commission Gendron, l'Editeur officiel du Québec, 54, mars 1974, p. 22 et J. JOHNSTONE, Le Canada vu par les jeunes de 13 à 20 ans, Etude de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969, p. 3 et p. 20.

(2) Bien d'autres exemples pourraient être donnés pour illustrer ce phénomène. La fête nationale du Canada français, le 24 juin, est devenue la fête nationale du Québec. La publicité télévisée ou écrite, à l'intention des francophones, même celle contrôlée par des anglophones, fait appel à la québécité ou en utilise largement les symboles: "Quand on est Québécois, on est fier de son choix", ou encore: "On est six millions, faut se parler...". La chanson, le roman, le cinéma (même fait à l'O.N.F.) sont dorénavant qualifiés de québécois.

Québec et à Montréal des "Canadiens français" (1). Surtout, il est évident que les Québécois sont loin de partager le même avis sur le projet collectif du Québec. S'ils savent de plus en plus qui ils sont, ils ne s'entendent pas sur ce qu'ils doivent faire ensemble ni surtout sur la manière de le faire.

Les anglophones de leur côté, comme on a pu le constater à toutes les étapes du débat sur la restructuration, ont comme premier point de référence le Canada (2) et le Québec constitue pour eux un sous-ensemble du Canada.

Récemment, on a en outre constaté chez les non-francophones de la région de Montréal mais en particulier chez les anglophones une baisse du sentiment d'appartenance pour le Québec (3).

Il y a d'autre part sur l'île de Montréal un bon nombre de personnes qui ne sont ni anglophones, ni francophones (près de 300,000, soit 15.1%). Où va leur sentiment d'appartenance? Le Québec? Le Canada? Il faut d'abord tenir compte d'un fait capital: en 1971, dans la région métropolitaine de Montréal, 68% des allophones étaient nés en dehors du Canada (4). Compte tenu de ce fait, on constate que les allophones, et parmi eux, les immigrants, refusent dans une large mesure de faire ce choix subjectif (5). Dans les mémoires présentés au Comité par les groupes

---

(1) Ceux-ci perçoivent, comme les anglophones, le Québec comme un sous-système du système politique canadien. Pour eux, la patrie véritable est le Canada français. Tout compte fait cependant, les frontières de ce Canada français se confondent finalement avec celles du Québec. Voir à ce sujet, L. DION, Nationalismes et politique au Québec, Montréal, H.M.H., 1975, pp. 36-37.

(2) Contrairement aux francophones qui, sauf erreur, ne font jamais référence au Canada dans les mémoires présentés.

(3) Voir le sondage de l'IQOP réalisé pour Le Devoir, The Gazette et CBC en mars 1976: 34.5% des anglophones ont déclaré moins s'identifier au Québec que par le passé.

(4) C'était aussi le cas pour 18.8% des anglophones, mais pour seulement 3.3% des francophones. Source: Statistique Canada, catalogue 92-736, février 1974, tableau 24-11.

(5) Voir à ce propos, R. DIDIER et Y. BORDELEAU, Le processus des choix linguistiques des immigrants au Québec, études réalisées pour le compte de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, (no F6), l'Editeur officiel du Québec, juillet 1973, pp. 214-215.

ethniques (ils sont peu nombreux à vrai dire) ou par leurs porte-parole, on a pu noter l'absence de référence au Canada ou au Québec ou à toute problématique mettant en relation l'un et l'autre.

En résumé, on peut dire que la communauté francophone s'identifie subjectivement au Québec d'abord, la communauté anglophone au Canada et les communautés ethniques refusent ou s'abstiennent de faire un tel choix, du moins subjectivement.

2 - La définition du Canada et du Québec

La différence que l'on a pu noter eu égard au sentiment d'appartenance s'accompagne d'une différence dans la manière de définir le Canada et le Québec. Cela aussi ressort largement du débat sur la restructuration. Ainsi pour les anglophones, c'est naturellement d'abord au Canada que l'on s'attache. Celui-ci est la plupart du temps défini comme une nation bilingue et biculturelle ou par la "dualité culturelle". Entre les deux cultures, doit régner la plus totale égalité (1). Le Québec constitue un sous-ensemble du Canada et cette même notion de dualité et d'égalité culturelles doit s'y appliquer partout et donc à Montréal.

Pour les francophones, le Québec est, ou doit devenir, français (2). Au sein de ce Québec, existe aussi une minorité anglophone clairement reconnue et respectée. Mais le respect et la reconnaissance de cette minorité n'entraîne pas pour autant l'établissement d'une société québécoise biculturelle et bilingue. L'objectif d'une société française demeure.

Par ailleurs, les francophones ont des difficultés réelles à définir la nature de la minorité anglophone: pour les uns, elle ne comprend que ceux dont la langue maternelle est l'anglais; pour les autres, elle exclut les membres des groupes ethniques autres que britannique; pour d'autres, elle exclut les immigrés non anglophones passés et futurs et pour d'autres encore, même les immigrants futurs anglophones et britanniques. Bref, les francophones tiennent à cet égard les positions les plus diverses qui témoignent de la complexité de cette réalité. Elles révèlent à la fois les préjugés et la volonté de solutions équitables.

Pour ceux enfin qui ne sont ni francophones ni anglophones (ils formaient en 1971, 57.1% de tous les immigrés résidant dans la région

---

(1) Voir Rapport Beaulieu I, pp. 58-59 et Rapport Proulx, pp. 94-95.

(2) C'est le sens de l'article premier de la Loi sur la langue officielle. "Il faut absolument que le Québec devienne massivement français." F. CLOUTIER, Discours en troisième lecture du projet de Loi 22, dans Journal des Débats, 15 (30 juillet 1974) 2250.

métropolitaine (1)), le Canada et le Québec ne se définissent pas d'abord comme une réalité socio-culturelle, mais d'abord comme une réalité économique (2). Dans leur vécu subjectif, la problématique de la dualité culturelle ou de l'unilinguisme n'a pour eux qu'une faible résonance, d'où le refus de choix subjectif pour ou contre le Québec ou le Canada. Pour plusieurs, l'appartenance à la communauté ethnique demeure de première importance.

3 - Le bilinguisme

Le bilinguisme est un autre thème très étroitement lié au débat sur la restructuration scolaire (3). Ici encore, il est évident que cette pratique n'a pas le même sens ni la même portée selon que l'on appartient à l'une ou l'autre des communautés culturelles qui vivent sur l'île de Montréal.

a) Le portrait statistique et première réaction

Voici d'abord le portrait statistique du bilinguisme, tel qu'il se présentait en 1971:

TABLEAU 1.14

Distribution de la population de l'île de Montréal selon la connaissance des langues officielles (1971) (4)

ne sachant que l'anglais	:	410,280	20.9%
ne sachant que le français	:	745,345	38.0%
sachant l'anglais et le français	:	751,555	38.4%
ne sachant ni l'anglais ni le français	:	51,955	2.7%
		1,959,135	

---

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 92-736, tableau 24-12. Les anglophones comptaient pour 27.7% des immigrés et les francophones 15.3%.

(2) Voir R. DIDIER et Y. BORDELEAU, op. cit., p. 161. Voir aussi, P. CAPPON, Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, PUL, 1974, pp. 73-74.

(3) Voir Rapport Beaulieu II, pp. 50-62 et Rapport Proulx, pp. 95-101.

(4) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B).

Un peu plus du tiers des Montréalais était donc bilingue, en ce sens qu'il leur était possible de "soutenir une conversation sur divers sujets dans l'une ou l'autre des langues officielles du Canada" (1).

Qui sont ces bilingues? Il n'est pas possible de donner une réponse spécifique pour l'île de Montréal, mais on sait que dans la région métropolitaine (2), le groupe de langue maternelle française (66.2% de toute la population) comptait 695,620 bilingues, soit 38.3%. Dans le groupe de langue maternelle anglaise (21.8% de la population totale), on comptait 208,030 bilingues, soit 34.9% du groupe. Enfin, parmi ceux dont la langue maternelle était autre que l'anglais et le français, soit 329,640 personnes (12% de toute la population), 34.5% connaissaient le français et l'anglais, 36.4% ne connaissaient que l'anglais, 12.7% que le français et 16.4% ni l'anglais ni le français. On constate donc que chaque groupe possède une population de bilingues à peu près égale, soit 38.3%, 34.9% et 34.5%. On peut aussi voir les choses sous l'angle suivant: avec 66.2% de la population, les francophones fournissent 68.4% de tous les bilingues; avec 21.8%, les anglophones en fournissent 20.4% et les allophones qui comptent 12.0% en fournissent 11.2% (3).

Ces statistiques revêtent-elles le même sens selon la manière que les groupes ont de définir le Canada et le Québec? Dans la <u>perspective anglo-canadienne</u>, la situation qu'expriment ces statistiques apparaîtra comme à peu près satisfaisante dans la mesure où chaque groupe

---

(1) Définition de Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B , p. 188.

(2) Voici le tableau comparé de la situation des langues officielles entre la région métropolitaine et l'île de Montréal

	R.M.	%	%	I. de M.
Anglais seulement :	508,210	18.5%	20.9%	410,280
Français seulement :	1,163,535	42.4%	38.0%	745,345
Anglais et français :	1,017,360	37.1%	38.4%	751,555
Ni anglais ni français:	54,130	2.0%	2.7%	51,955
	2,743,235			1,959,135

L'île de Montréal est donc plus bilingue que la région. La région métropolitaine s'étend en gros de Saint-Jérôme à Chambly et de Boucherville à Valleyfield.

(3) Pour plus de détails, voir R. ARES, <u>Les "transferts" linguistiques à Montréal</u>, dans <u>Relations</u>, octobre 1975, pp. 258-260. L'auteur a tiré ses statistiques de Statistique Canada, catalogue 92-776, SP-6.

fournit une quote-part à peu près égale de bilingues: en gros, un individu sur trois dans chaque communauté. Ce n'est pas encore la société totalement bilingue, mais c'est un bon pas dans la bonne direction. Que par ailleurs, au sein du tiers groupe le nombre d'unilingues anglais soit trois fois supérieur aux unilingues français (36.4% contre 12.7%) est interprété comme le résultat de l'exercice normal de la liberté individuelle qui en matière linguistique constitue le corollaire de l'idéal de la dualité culturelle (1).

Dans la perspective franco-québécoise, les mêmes statistiques reçoivent une tout autre signification. Dans la mesure où on définit le Québec comme français, il apparaît anormal que la proportion des anglophones et des francophones bilingues soit la même, car cela signifie en réalité que 3.3 fois plus de francophones que d'anglophones se sont imposé l'apprentissage d'une autre langue pour pouvoir parler aux 425,075 unilingues anglophones qui sont 2.3 fois moins nombreux que les unilingues francophones, et 3.5 fois moins nombreux que les francophones en général (et ce, sans compter les 119,935 individus qui parmi ceux qui ne sont ni francophones, ni anglophones, n'en connaissent pas moins que l'anglais). Il apparaîtra évidemment comme une anomalie que les 49.1% d'unilingues du tiers groupe se répartissent entre 36.4% d'unilingues anglais et 12.2% d'unilingues français, alors que la population réelle des francophones par rapport aux anglophones est dans la région de trois pour un (75.2% contre 24.8%). A la limite, on devrait retrouver la même proportion d'unilingues français et d'unilingues anglais que dans la région, qui est de 2.3 pour 1 (42.4% contre 18.5%), alors qu'elle est de 2.85 pour 1 en faveur des unilingues anglais.

b) Portée profonde du bilinguisme

Mais le bilinguisme ne se limite pas à la dimension statistique. Selon que l'on est Anglo-Canadien ou Franco-Québécois, on a du bilinguisme et de sa pratique, des visions bien différentes.

1. Les Anglo-Canadiens

Ainsi pour les Anglo-Canadiens, le bilinguisme est d'abord et avant tout décrit comme une richesse culturelle qui confère à l'individu un plus-être (tout comme la maîtrise d'autres langues) et dont la principale utilité, dans le contexte canadien, est de permettre d'entrer en

---

(1) Voir Rapport Proulx, p. 95.

contact avec la culture française (1). Bref, le bilinguisme permet l'enrichissement culturel et favorise la bonne entente. Il est ou devrait être la marque distinctive de tout Canadien, tant anglais que français (2).

Même si la communauté anglophone admet de plus en plus que son intérêt pour le bilinguisme constitue une adaptation aux pressions de la communauté francophone (3), elle ne reconnaît pas encore pleinement à cette pratique de dimension économique. C'est là une autre constante à

---

(1) Le sondage du Montreal Star du printemps 1976 révélait l'importance que revêt pour la communauté anglophone le bilinguisme: 89.3% déclaraient que "chacun au Québec devrait être bilingue". Cependant que 53.5% étaient d'avis que chacun au Québec devait parler français et 47.7% croyaient que chacun devait parler anglais. " A possible interpretation is that for the English speaking community bilinguism is the solution to the problem of co-operation between the two main language groups in the city." The Montreal Star, 29 mars 1976.

(2) En réalité, le Québec fournit à lui seul plus de bilingues que toutes les autres provinces réunies, soit 67.4%. Les seuls francophones bilingues de la région montréalaise forment 24% de tous les bilingues canadiens. Au Canada, l'anglais est ignoré de 19.5% de la population, mais le français l'est de 68.6%. Le groupe ethnique français qui comptait pour 28.7% de toute la population fournissait en 1971, 67.5% de tous les bilingues au Canada, le groupe ethnique britannique 17.6% et les autres groupes ethniques 14.8%. Dans toutes les provinces du Canada (à l'exception du Québec), 40% de la clientèle scolaire, soit près de 1.5 million (dont près de 800,000 en Ontario), apprenaient le français langue seconde, en 1974-1975. De 1970-1971 à 1974-1975, le pourcentage de la clientèle potentielle apprenant le français s'est accru de 29% à 37% à l'élémentaire, alors qu'une chute de 55% à 42% était enregistrée au secondaire. "Dans la plupart des provinces, le français n'est plus requis pour graduer au niveau secondaire et il n'est plus un pré-requis à l'admission à plusieurs programmes universitaires. Ainsi donc force nous est de constater qu'un grand nombre d'élèves ont décidé d'exclure le français dans leur choix de cours au profit de matières peut-être moins arides."
Source: Statistique Canada, Bulletin de service, Division de l'Education des sciences et de la culture, vol. 4, no 4, pp. 5-6.

(3) Voir W.F. MACKEY, L'écologie éducationnelle du bilinguisme, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974, publication B-46, p. 24; M. STEIN, Le Bill 22 et la population non francophone au Québec: une étude de cas sur les attitudes du groupe minoritaire face à la législation de la langue dans Choix, revue du Centre québécois des relations internationales, Université Laval, (1975), pp. 127-147.

l'intérieur des mémoires soumis par des organismes anglophones: l'usage du français comme langue de travail donc comme outil économique est rejeté par la plupart ou à tout le moins décrit comme un "désavantage" sur le plan pratique (1).

Même si la dimension économique est absente du discours sur le bilinguisme, la pratique n'en est pas moins réelle. On a vu d'abord que proportionnellement presque autant d'anglophones que de francophones s'étaient déclarés bilingues au recensement en 1971. On sait aussi qu'au 30 septembre 1974, 8,006 élèves (soit 15) faisaient partie des classes d'immersion du PSBGM et qu'on comptait plus de 300 professeurs francophones au secteur anglais du PSBGM, soit 11.1%. A la Commission scolaire de Lakeshore, c'est de 20% à 53% des étudiants qui selon les niveaux fréquentaient les classes d'immersion.

En outre, quelque 300 élèves anglophones étudiaient en 1976 dans les classes françaises de la Commission scolaire Baldwin-Cartier. A la section anglaise de cette dernière commission scolaire, on comptait six centres d'immersion (2).

---

(1) Voir Huit avis sur les structures de décision et la répartition des pouvoirs, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1975, pp. 87, 89, 91; Rapport Proulx, pp. 100 et 101. Une enquête menée en 1971, dans le cadre de la Commission Gendron par deux psychologues de McGill auprès de 3,740 étudiants du secondaire anglophone du Québec, révélait que si pour 68% d'entre eux, il était "very important" et pour 29% "fairly important" d'avoir une bonne connaissance du français, 12% seulement croyaient que le français devait être la langue de travail d'un plus grand nombre de gens au Québec, 65% croyaient que non et 23% ont déclaré l'ignorer. Chez les 1,029 enseignants qui ont participé à la même enquête, 54% ont répondu qu'il était "very important" d'avoir une bonne connaissance du français, 42% "fairly important" et 4% "unimportant". Par ailleurs, à la question: "Do you feel that French should be the language of work for a greater number of people in Quebec?", 31% ont répondu oui, 47% non et 22% qu'ils ne le savaient pas. Pour plus de détails, voir J. MACNAMARA et J. EDWARDS, Attitudes to Learning French in the English-speaking Schools of Quebec, l'Editeur officiel du Québec, Study E7, 1974, pp. 14-15, pp. 43 et 52. Voir aussi les pages du Rapport Gendron sur l'attitude des travailleurs anglophones face au français langue de travail: "Tout compte fait, conclut-on, la réalisation du souhaitable pour les anglophones n'entraînerait pas grand dommage pour la situation prédominante de l'anglais dans le monde du travail", livre 1, La langue de travail, p. 145.

(2) J.M. MATHIEU et E. MALONE, Quelques aspects de la situation linguistique dans les huit commissions scolaires de l'Île de Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, p. 47 et p. 25. Cette étude sera dorénavant citée sous le titre: Rapport Mathieu-Malone.

Une autre façon de mesurer l'intérêt des anglophones pour la langue française est de comparer le nombre de spécialistes en langue seconde oeuvrant dans leurs écoles élémentaires. Dans l'ensemble des huit commissions scolaires, on comptait au 30 juin 1975, 225 spécialistes du français langue seconde dont 146 de langue maternelle française, soit 64%. Ces 225 spécialistes étaient au service de 68,277 élèves, donc 1 pour 303 élèves. On ne comptait par ailleurs que 41.5 spécialistes d'anglais langue seconde, dont 12.5 anglophones (30%) au service de 100,615 élèves des classes élémentaires françaises, donc un pour 2,424 élèves (1)! Ces quelques statistiques indiquent bien la volonté des anglophones montréalais de vraiment faire apprendre le français à leurs enfants.

Mais si la communauté anglophone valorise la pratique d'un bilinguisme culturel, elle pratique largement l'unilinguisme économique (2). C'est là un fait qu'a mis en lumière la Commission Gendron. Ainsi, sur les 261,000 travailleurs anglophones que comptait en 1971 la région montréalaise, 67% travaillaient à toutes fins utiles en anglais seulement. Il s'en trouvait donc 33% en situation de bilinguisme (3). La Commission a décrit aussi la situation du bilinguisme où se trouvaient ces 33% d'anglophones. Ainsi, le taux général d'emploi du français dans les communications au travail était de 16%. Ce taux d'utilisation de l'autre langue variait peu de l'ensemble du groupe anglophone aux différents sous-groupes de la main-d'oeuvre. En outre, le niveau d'utilisation du français était encore plus bas pour l'ensemble des communications spécifiques du travail. Le taux général d'utilisation du français qui était de 16% tombait ici à 11%. Les activités de rédaction en français se situaient à 7% et les activités verbales à 12%.

La Commission Gendron, au terme de son analyse, pouvait donc conclure:

> Qu'on examine la situation sous l'angle des communications générales ou des communications spécifiques, les travailleurs anglophones font du français un usage minimal qui, dans certains sous-groupes et certaines activités, tend vers zéro. A l'inverse des francophones, ils ne subissent pratiquement pas la

---

(1) Rapport Mathieu-Malone; voir en particulier le tableau 7 de la p. 40.

(2) L'analyste du sondage du Montreal Star mené au printemps dernier auprès des anglophones et francophones de la région métropolitaine interprétait même l'intérêt des premiers pour le bilinguisme comme "a way of keeping the two main linguistic communities separate and distinct, in line with the present tendency to divide the job market along linguistic lines". The Montreal Star, 29 mars 1976.

(3) Chez les francophones, 45% travaillaient en français seulement. 55% étaient en situation de bilinguisme.

pression de certaines situations de travail, qui les amènerait à faire un emploi du français. Et quand il se fait qu'ils subissent de telles pressions, leur niveau d'emploi ne dépasse pas en moyenne, 18%, pour les communications prises globalement, et 13%, pour les communications spécifiques de travail. Les travailleurs anglophones ne sont en aucune circonstance soumis à des pressions au bilinguisme équivalentes à celles que subissent les francophones. (1)

Il faut rappeler en outre que la masse des travailleurs anglophones montréalais était et demeure moins importante que celle des francophones: 1% des travailleurs montréalais francophones en situation de bilinguisme représentait 4,090 individus, tandis que 1% des travailleurs montréalais anglophones dans la même situation ne représentait que 860 individus, donc 4.75 fois moins.

On peut donc résumer la situation de la manière suivante: en 1971, dans la région montréalaise, 208,030 individus (34.9% de tous les anglophones) s'étaient déclarés bilingues; 67% de la population active travaillaient uniquement en anglais; 86,000 individus (33% de la main-d'oeuvre anglophone) étaient en situation de bilinguisme; chez ces 33% d'anglophones, le taux global d'utilisation du français ne dépassait pas 16%, et le taux spécifique pour les communications de travail, 11%. Ils n'écrivaient que 7% du temps en français et ne le parlaient que 12%. On peut aisément conclure que le sens culturel que donnent les anglophones au bilinguisme est bel et bien corroboré par la pratique.

2. Les Franco-Québécois

Qu'en est-il des francophones? Ils aspirent d'abord à un unilinguisme culturel, c'est-à-dire à ce que la langue française définisse leur personnalité collective: un Québécois, c'est avant tout un francophone (2), mais aussi le non-francophone qui accepte de communiquer en français avec le francophone (3). L'unilinguisme culturel, c'est aussi faire en sorte que la langue française devienne partout la langue commune de toutes les formes de communication. C'est le sens de la première recommandation de la Commission Gendron:

---

(1) COMMISSION GENDRON, La langue de travail, l'Editeur officiel du Québec, décembre 1972, p. 60.

(2) Tout comme, pour un anglophone du Québec, un Canadien est avant tout un bilingue.

(3) Selon l'enquête menée pour The Montreal Star au printemps 1976, 89.9% des francophones de la région métropolitaine croient que "chacun au Québec devrait parler francais". Voir The Montreal Star, 29 mars 1976.

> Nous recommandons que le Gouvernement du Québec se donne comme objectif général de faire du français la langue commune des Québécois, c'est-à-dire, une langue qui, étant connue de tous, puisse servir d'instrument de communication dans les situations de contact entre Québécois francophones et non francophones. (1)

Concrètement, cet objectif s'est traduit au niveau législatif par la Loi 22 qui, dans son article premier, proclame le français comme langue officielle du Québec (2).

Cet unilinguisme culturel n'est toutefois pas absolu. Il reconnaît en effet, comme il a été dit, l'existence au Québec d'une communauté anglophone. A ce propos, signalons que tous les organismes francophones, que ce soit lors de l'étude des projets de Loi 62 et 28 ou lors d'audiences tenues par le Comité, ont unanimement reconnu l'existence, au nom même de l'histoire, de cette communauté anglophone et son droit à perdurer (3).

L'affirmation du caractère français du Québec implique toutefois pour eux que le français, comme le souligne le Rapport Gendron, serve "d'instrument de communication dans les situations de contact" entre les francophones et les non-francophones et donc au travail. Elle implique aussi qu'au Québec, il soit normal que les non-anglophones s'intègrent à la majorité française. La situation qui prévaut à cet égard actuellement est dans cette optique jugée anormale.

Mais en-deçà des aspirations, il y a la réalité. Quelle est-elle? A cet égard, la Commission Gendron a fourni des réponses passablement précises: sur 745,000 travailleurs montréalais francophones, 45% travaillaient uniquement en français. 55% étaient donc en 1971, en situation de bilinguisme (4): c'était donc la majorité. Le taux général

---

(1) COMMISSION GENDRON, La langue de travail, p. 305. Voir aussi pp. 153 ss.

(2) "Je défie n'importe qui de prétendre que le projet de loi consacre le bilinguisme. Le projet de loi consacre la primauté absolue du français (...). L'anglais reste, bien sûr, possible, mais sur le plan des communications individuelles, dans le cadre de régimes particuliers limités. Mais il est indiscutable qu'il n'y a pas de bilinguisme." F. CLOUTIER, Discours en troisième lecture du projet de Loi 22, dans Journal des Débats, 15 (30 juillet) 2247. Les soulignés sont de nous.

(3) Voir Rapport Proulx, pp. 104-105 et Rapport Beaulieu I, p. 52.

(4) Ceux-ci représentent 62% de tous les travailleurs francophones en situation de bilinguisme. Les travailleurs francophones montréalais en situation d'unilinguisme ne comptaient que pour 29% des travailleurs québécois.

d'utilisation de l'anglais était de 22%. Ce taux passait toutefois au taux moyen de 38% pour les activités spécifiques de communication, à 45% pour les activités de lecture, 27% pour la rédaction de textes et 34% pour les activités verbales. Dans certaines catégories d'emploi (v.g. les employés de bureau de l'industrie manufacturière ou chez les administrateurs du même type d'industrie), on constate la prédominance absolue de l'anglais.

En résumé, plus de deux francophones sur quatre (la moitié donc) étaient en situation de bilinguisme et leur degré de bilinguisme tendait, lorsqu'il s'agissait d'activités spécifiques de communication, à être au moins trois fois plus élevé que chez les anglophones. Ils pratiquent donc un bilinguisme économique bien réel.

Cette pratique obligée du bilinguisme économique a évidemment ses répercussions au niveau des perceptions, des attitudes et des comportements vis-à-vis le bilinguisme en général lesquels contredisent les aspirations collectives qui elles vont dans le sens de l'unilinguisme. Le "primo vivere" individuel oblige les francophones à avoir des pratiques qui, objectivement (1), vont contre leurs aspirations collectives (2).

Une étude sur la motivation des enseignants et des étudiants francophones face à la situation linguistique au Québec a permis de faire à cet égard des constats extrêmement intéressants: d'abord, au plan de la perception de la situation, on a accordé unanimement une place plus importante à l'anglais qu'au français dans le monde du travail (3). Dans cette étude réalisée par entrevues de groupes non-directives centrées, on a pu constater que l'on accorde à l'anglais des avantages spécifiques que l'on ne retrouve pas pour le français. Dans 78 des 107 groupes rencontrés, on a mentionné au moins l'une des idées suivantes:

- celui qui ne sait pas l'anglais est limité à la seule province de Québec
- la présence d'un milieu nord-américain implique celle d'une connaissance de l'anglais
- l'anglais est la langue internationale
- la connaissance de l'anglais procure des avantages culturels

---

(1) Il n'est pas sûr que subjectivement, la contradiction soit toujours perçue.

(2) Les enfants francophones formaient par exemple 13% du secteur anglais de la CECM en 1971.

(3) R. MARESCHAL, P. BOUDON et J. LAPIERRE, La motivation des enseignants et des étudiants francophones face à la situation linguistique au Québec, étude E 10 (réalisée pour la Commission Gendron), l'Editeur officiel du Québec, décembre 1973, pp. 152-153.

Dans 52 groupes, on a dit au moins l'une des trois idées suivantes:

- l'anglais est devenu plus important que le français. (anglais: première langue; français: deuxième langue)
- dans le contexte actuel, absence de réalisme d'instruire les jeunes en français
- à l'avenir, si rien ne change, le Québec deviendra anglophone

Comment réagit-on à la perception de la situation? La principale réaction (68% des groupes) est, soit de dénoncer la situation comme "injuste", soit de souhaiter que le français procure des avantages économiques et sociaux de même nature et que le français devienne la langue de travail! En somme, on pense que le français doit prendre une place plus grande, notamment dans le monde du travail (1). En outre, ces étudiants et ces professeurs ont, au cours de cette recherche, parlé spontanément de politiques de bilinguisme ou d'unilinguisme. 33 groupes (31% des groupes) se sont prononcés pour une politique de bilinguisme sans restriction, c'est-à-dire pour un Québec où on parlerait couramment les deux langues. Cette idée a été surtout prônée par les professeurs d'anglais, les étudiants du général et des professionnels vivant surtout dans les régions à forte densité francophone, donc à Montréal. Il est intéressant de noter par ailleurs que les avantages économiques et sociaux que l'on reconnaît au bilinguisme "proviennent en premier des avantages propres à la seule connaissance de l'anglais, puis, en deuxième lieu, des avantages propres à la conjonction des deux langues" (2).

Dans 31 groupes, soit 29% des groupes, on a plutôt prôné l'unilinguisme. Il s'agissait surtout de professeurs de français ou d'autres matières, d'étudiants du secteur général et ils étaient surtout situés dans des régions mitoyennes ou à forte densité francophone.

Par ailleurs, qu'ils prônent le bilinguisme ou l'unilinguisme, l'étude a montré que les deux groupes perçoivent la situation de la même façon: ils accordent à la langue anglaise une place plus importante qu'à la langue française devant les facteurs de rentabilité économique et sociale (3).

Au-delà de ces opinions et de ces attitudes, il y a les comportements. On sait par exemple qu'un pourcentage important de parents francophones envoit ses enfants à l'école anglaise et cela, tant en

---

(1) R. MARESCHAL, P. BOUDON et J. LAPIERRE, op. cit., p. 154.

(2) IDEM, pp. 178-179 et 198.

(3) IDEM, p. 207.

province qu'à Montréal. A la CECM en 1974, 11.2% (8.8% à l'élémentaire et 14.6% au secondaire) des enfants du secteur anglais avaient le français comme langue d'usage à la maison (1). Sans doute, les parents estiment-ils que la connaissance de l'anglais est essentielle à la réussite sociale et économique de leurs enfants. L'école anglaise leur apparaît le meilleur moyen d'atteindre cet objectif. Quant à la transmission de la culture française, ils croient qu'elle sera assurée par le milieu familial.

Il est certain d'autre part que la question du bilinguisme crée des tensions au sein de la communauté francophone montréalaise. Elles sont le résultat de tendances contradictoires entre d'une part l'objectif idéal de l'unilinguisme culturel et d'autre part la perception d'une situation favorable à l'anglais. Pour les uns, la nécessité d'une cohérence entre les aspirations culturelles sur le plan collectif et le comportement individuel les amène à rejeter ce qui leur apparaît des programmes de bilinguisation (2). Pour les autres, cet objectif demeure louable, mais leur perception de la situation les amène à faire, sur le plan pratique, les compromis nécessaires (3).

---

(1) Source: Service de l'informatique de la CECM, Langue parlée à la maison au 30 septembre 1974, 21 juillet 1975. L'enquête que le Comité a commandée sur les aspirations des parents face à la religion révèle que l'école anglo-catholique apparaît comme le second choix des francophones après l'école franco-catholique. Elle est le premier choix de 5.6% des parents et le second choix de 50.5%. Source: tableau mécanographique no 25 (00.51.16. 17/01/76) non publié. Il demeure évidemment difficile à dire si le choix réel porte sur la langue ou sur la religion.

(2) Le 20 mars 1975, la CECM a dû renoncer, après avoir permis le 25 janvier précédent l'enseignement libre de l'anglais dès la première année dans les écoles françaises à cause de l'opposition du milieu. On sait aussi par les travaux de M. GAGNON, que l'attitude des étudiants du secondaire de la région de Montréal est défavorable à l'apprentissage de l'anglais. C'est même à la CECM que le niveau d'attitude est le plus bas de la province. Voir Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, publication B-49, 1974, p. 78. Voir aussi le sondage du Montreal Star, 29 mars 1976: 20.7% des francophones rejettent l'idée du bilinguisme au Québec.

(3) La Commission Gendron a même montré que "pour la majorité des francophones en situation de bilinguisme, les conditions linguistiques de travail sont telles, de même que les exigences dans l'emploi quotidien des langues, que l'anglais peut finir par se substituer à la langue maternelle comme instrument préféré de communication, c'est-à-dire celui dans lequel le travailleur croit pouvoir le mieux faire son travail. On ne se surprendra pas, dès lors, de résistances que ces francophones pourraient opposer à un éventuel changement linguistique". La langue de travail, vol. 1, p. 109.

3. Les allophones

Il reste, avant d'examiner la portée politique des attitudes et des comportements de chacune des communautés, le sens et la pratique du bilinguisme pour les allophones. Pour ces derniers, le bilinguisme a d'abord un sens culturel (1). A cet égard, ils ressemblent beaucoup aux anglophones.

Sur le plan pratique, le choix des allophones va majoritairement à l'anglais. Ils utilisent 67% de leur temps de travail à l'anglais et le français à 33% (2). Leur communication spécifique de travail se fait dans une proportion de 75% en anglais et 25% en français; pour les activités de lecture, ils utilisent en moyenne 74% d'anglais et 26% de français; pour la rédaction de textes, la proportion est de 78% et 22%; et pour les autres activités verbales, de 72% à 28%. Bref, on retrouve le même schème fondamental que chez les anglophones. Il faut toutefois noter que 36% pouvaient déjà pratiquer au travail un unilinguisme anglais et 14% un unilinguisme français.

Paradoxalement, c'est dans les fondements de leur choix en faveur de l'anglais que les allophones rejoignent les francophones. Comme eux, ils perçoivent les avantages socio-économiques de l'anglais. Mais comme ils doivent, à la différence des francophones, faire de toute façon un choix linguistique, la logique économique les entraîne vers l'anglais. Mais la comparaison s'arrête là, leurs aspirations et leur pratique s'apparentant largement à celles des anglophones.

c) La portée politique des attitudes des communautés face au bilinguisme

On serait, à première vue, porté à croire que le discours, les attitudes et les pratiques des communautés linguistiques appartiennent seulement à l'ordre de la culture ou de l'économique car c'est en général à ces niveaux que se tient le débat. Ce débat a objectivement une portée politique réelle (3).

---

(1) Sinon politique. A ce propos, voir P. CAPPON, op. cit., pp. 78-80.

(2) COMMISSION GENDRON, La langue de travail, p. 63. L'enquête réalisée pour le compte du Montreal Star au début de 1976 indiquait en outre que 62.3% avaient avant tout des collègues de travail anglophones et 22.8% francophones. Dans 63% des cas, ils travaillaient dans des endroits où les anglophones formaient la majorité. The Montreal Star, 1er avril 1976.

(3) Nous entendons ici par "portée politique" l'ensemble des éléments qui permettent ou favorisent ou légitiment l'exercice d'un pouvoir, soit directement ou indirectement.

Ainsi, les efforts très réels consentis au sein d'une bonne partie de la communauté anglophone pour pratiquer un bilinguisme qui, aux dires de ses porte-parole, ne relève pas des nécessités de la vie (1), mais se veut plutôt une manifestation culturelle, apparaîtraient disproportionnés s'ils ne remplissaient que cette unique fonction. En réalité, les efforts consentis dans ce domaine permettent à la communauté anglophone d'accréditer aux yeux des francophones, par un exemple vivant, la thèse de la dualité culturelle canadienne. La communauté anglophone se trouve dès lors en meilleure position pour rejeter l'idée de la prééminence du français dont le corollaire est de conférer à la communauté anglophone le statut de minoritaire (2). La thèse de la dualité culturelle canadienne a précisément comme effet de rendre caduque l'analyse francophone en termes de majorité et de minorité (3). Elle permet de ramener implicitement le débat au niveau canadien là où les anglophones, grâce à leur supériorité numérique, déterminent les règles du jeu. La pratique du bilinguisme culturel a donc une portée politique réelle (4).

La pratique du bilinguisme par les anglophones fournit un autre argument non négligeable: elle confère à la notion de dualité culturelle des lettres de noblesse dont se voit privé l'unilinguisme qui, lui, relèvera d'un "nationalisme étroit" ou constituera même une "agression culturelle" (5). Le bilinguisme fournit donc dans l'arsenal politique, une arme psychologique de fort calibre. Bref, l'unilinguisme s'oppose à la noblesse d'âme des Canadiens français.

Par ailleurs, la portée politique de l'unilinguisme culturel est facile à comprendre. Les francophones sont minoritaires au Canada et ils le seront de plus en plus, comme l'indique le tableau 1.15 suivant.

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 100-101.

(2) Voir P. CAPPON, op. cit., p. 93.

(3) Voir à ce propos les pages particulièrement significatives du Rapport Beaulieu I, p. 58 et p. 59.

(4) A cet égard, la politique des langues officielles du gouvernement fédéral sert grandement la position de la communauté anglophone de Montréal en lui conférant la légitimité. Cela se fait cependant au prix d'une distorsion de la réalité: la Loi fédérale des langues officielles ne touche, en effet, que l'administration fédérale et les sociétés qui relèvent d'elle. L'idée persiste pourtant au Canada que la Loi 22 contrevient à la loi fédérale. Il s'agit de deux réalités différentes. Il faudrait plutôt comparer entre elles les législations linguistiques des provinces.

(5) Voir Rapport Proulx, p. 95 et p. 97.

TABLEAU 1.15

Evolution des positions des langues maternelles
au Canada de 1931 à 1941 (1)

Langue	1931	1941	1951	1961	1971
L'anglais	57.0%	56.4%	59.1%	58.5%	60.2%
Le français	27.3%	29.2%	29.0%	28.1%	26.9%
Les autres	15.7%	14.4%	11.8%	13.5%	12.9%

En conclusion d'une étude commandée par le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration, le démographe Jacques Henripin écrivait notamment ceci:

> (...)
>
> 2. Le français est en perte de vitesse depuis 1950. La fraction des francophones s'est maintenue à 30 p. 100 depuis la Confédération jusqu'à cette date, grâce à leur fécondité exceptionnelle, qui a compensé la contribution des immigrants à l'anglais. Mais cette fécondité est maintenant chose du passé. D'autre part, à l'extérieur de la province de Québec, les francophones s'assimilent progressivement à la langue anglaise. Il en résulte que leurs effectifs absolus vont se réduire dans presque toutes les provinces (l'Ontario fait exception) et que leur importance relative va décliner partout. En l'an 2000, 92 à 95 p. 100 des francophones seront concentrés dans la province de Québec.
>
> (...)
>
> 4. Dans la province de Québec, l'importance relative des francophones va probablement diminuer d'ici l'an 2000; mais ils conserveront une forte majorité. Nous avons estimé qu'elle pourrait diminuer de 81 p. 100 en 1971 à 78 p. 100 en 2001. Il

---

(1) Tiré de R. ARES, Les positions -- ethniques, linguistiques et religieuses -- des Canadiens français à la suite du recensement de 1971, Montréal, p. 60. L'auteur constate que les francophones diminuent toujours au Canada pour se concentrer au Québec (84.8%). "Dans un Canada qui ne comprendrait pas le Québec, les francophones auraient compté pour 7.9% en 1941, mais ne compteraient que pour 5.8% en 1971." p. 63. Par ailleurs, dans tout le Canada, si 28.7% sont d'origine ethnique française, 26.9% ont le français comme langue maternelle et 25.7% comme langue d'usage. En chiffre absolu, cela représente un déficit de 634,095. Hors du Québec, les usagers du français ne comptent plus que 4.4% de la population.

serait étonnant qu'elle tombe au-dessous de 75 p. 100 d'ici trente ans. Cette baisse est due à une immigration qui favorise le groupe de langue anglaise et à l'émigration d'un fort contingent de francophones hors du Québec. En contrepartie, le groupe de langue anglaise verra son importance relative augmenter.

5. Dans la région métropolitaine de Montréal, la majorité francophone est restée stable à 66 p. 100 entre 1961 et 1971. Mais on peut prévoir une diminution de l'importance relative de ce groupe linguistique au profit de l'anglais, d'ici l'an 2000, à moins qu'une fraction beaucoup plus importante des immigrants n'adoptent le français. Si les tendances passées persistent, la fraction des personnes de langue maternelle française pourrait s'abaisser à 59 p. 100 et peut-être à un niveau plus bas (1).

Il est évident que la baisse démographique des francophones (2) contribue aussi à moyen et à long terme à la baisse de leur pouvoir politique sur l'échiquier canadien et donc de leur possibilité d'influencer les politiques fédérales dans le sens des intérêts du Québec. Comme sont concentrés à Montréal et sa région, les pouvoirs économiques du Québec et une bonne partie de ceux du Canada, c'est à Montréal que se joue pour une part l'avenir réel du Québec francophone (3). Dorénavant sanctionnée en tant qu'objectif politique par l'Assemblée nationale, la primauté du français apparaît donc comme la base politique légitimant les actions en faveur de la majorité francophone.

Pour les allophones enfin, l'adhésion au bilinguisme joue un rôle différent: elle se présente comme un moyen d'éviter la prise de position au plan subjectif en faveur des francophones ou des anglophones, laquelle prise de position risquerait, si elle se faisait en faveur du français, de leur faire perdre les gains économiques de l'immigration ou de s'aliéner les francophones, si elle se faisait en faveur de l'anglais (4).

---

(1) J. HENRIPIN, L'immigration et le déséquilibre linguistique, Etude sur l'immigration et les objectifs démographiques du Canada, Ottawa, Main-d'oeuvre et Immigration, Information Canada, 1974, pp.39-40.

(2) Aussi leur concentration croissante au Québec: "La part que tient la population du Québec dans l'ensemble canadien est une donnée capitale pour l'avenir du français au Québec." Voir H. CHARBONNEAU et P. MAHEU, Les aspects démographiques de la question linguistique, p. 297.

(3) Les Canadiens français ont toujours, et en particulier dans les moments de crise, compté sur leur potentiel démographique pour suppléer à leur infériorité économique. Voir J. HAMELIN, Dimension historique du problème linguistique, (étude réalisée pour la Commission Gendron), l'Editeur officiel du Québec, décembre 1974, pp. 6-7.

(4) Voir P. CAPPON, op. cit., p. 79.

CONCLUSION

Que cela soit heureux ou pas, le débat sur la restructuration scolaire a été à chacune de ses phases, un débat socio-politique entre les deux principales communautés de l'île de Montréal (1). Il fallait donc analyser le plus objectivement possible cette dimension de la question. La situation apparaît en résumé comme suit: la communauté anglophone montréalaise a le sentiment d'appartenir au Canada plutôt qu'au Québec. Ce dernier lui apparaît comme un sous-ensemble du premier. C'est là un choix d'abord et avant tout affectif. Pour elle, ce Canada se définit par la dualité culturelle anglaise et française, thèse que la Loi fédérale des langues officielles est venue légitimer sur le plan politique. Les anglophones montréalais se font les promoteurs de l'égalité culturelle. Forcés par les pressions du milieu à pratiquer le bilinguisme, ils confèrent à cette pratique une portée politique: elle accrédite la thèse canadienne de la dualité culturelle et rend caduque celle de l'unilinguisme québécois. Dans les faits, les anglophones pratiquent encore largement un unilinguisme économique.

Les francophones s'identifient d'abord et avant tout au Québec qu'ils définissent comme français tout en reconnaissant l'existence d'une communauté anglophone minoritaire. Cet unilinguisme culturel trouve sa légitimité politique dans la Loi sur le français, langue officielle du Québec (Loi 22). La portée politique de l'unilinguisme québécois est la suivante: légitimer l'intégration des allophones au groupe francophone afin de conserver une puissance démographique suffisante à l'intérieur du Canada et du Québec.

Mais, concrètement, les francophones montréalais pratiquent un bilinguisme économique. Ils s'ajustent ainsi à une situation où l'ordre économique est dominé par l'unilinguisme anglophone. Cette contradiction entre les aspirations et la pratique crée d'ailleurs des tensions au sein même de la communauté francophone. En effet, tous ne sont pas prêts à prendre le risque de transformer leurs aspirations en réalité soit qu'[illegible] estiment cette transformation impossible, trop difficile ou trop coûteuse (2).

Enfin, les allophones s'identifient objectivement au [illegible] mais refusent subjectivement d'opter entre le Canada ou le Québ[illegible]

---

(1) Voir en particulier à ce sujet, L. DUVAL et J. P. TREMBLAY, Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec, recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, publication B-45, 1974, p. 83 ss, Rapport Beaulieu I, p. 183 et Rapport Beaulieu II, p. 60.

(2) Voir COMMISSION GENDRON, La langue de travail, p. 146.

vision qu'ils ont du Canada est d'abord économique. Deux allophones montréalais sur trois ont immigré au Canada et le pays représente d'abord pour eux un gain économique. Le bilinguisme, lui, a d'abord une portée culturelle car au travail ils pratiquent d'abord un unilinguisme anglais. Mais ce bilinguisme a aussi une portée politique: il constitue la réponse aux revendications des francophones.

On aura évidemment perçu que les éléments qu'a révélés cette analyse de la situation, sont largement conflictuels car ils sont pour la plupart antinomiques. On a pu se rendre compte aussi des fondements économiques du débat en cours. Aussi, y a-t-il lieu, pour comprendre encore mieux la situation, de cerner d'un peu plus près la situation économique des habitants de l'île de Montréal: ce sera l'objectif du prochain chapitre.

CHAPITRE II: La situation socio-économique de la population de l'Île de Montréal

Il pourra paraître à certains étrange de trouver au début d'une étude sur les structures scolaires de l'Île de Montréal une analyse de la situation socio-économique de la population de l'Île de Montréal. La raison en est simple: nous croyons avec bien d'autres d'ailleurs (1), que si le système scolaire est en étroite symbiose avec le système culturel de toute société (les valeurs, les normes, les attitudes, les manières de se représenter la vie), il entretient des liens aussi étroits avec le système économique même si cela est à première vue moins évident.

D'autre part, chacun sait qu'il existe sur l'Île de Montréal des inégalités socio-économiques importantes et que ces inégalités se répercutent sur l'école. Il a paru à cet égard essentiel de passer d'abord en revue les diverses "lectures" que l'on fait dans notre milieu du phénomène de la pauvreté et des inégalités sociales. Ce phénomène en effet contribue à alimenter les débats idéologiques et politiques de notre milieu. Les indicateurs statistiques que l'on retrouvera par la suite pourront alors être interprétés à travers ces diverses problématiques de la pauvreté et de la richesse. Dès lors, l'examen subséquent des solutions aux problèmes de l'éducation en "milieux défavorisés" aura le mérite de ne pas faire abstraction des principaux cadres d'analyse que l'on retrouve chez nous actuellement.

Le moment venu, il devrait être plus facile de voir si des changements de structures scolaires sont susceptibles de favoriser la solution au problème de l'éducation en milieux défavorisés et si oui, lesquels et à quelles conditions.

A - Les inégalités sociales: "lectures" du phénomène

Précisons d'abord que ce n'est pas dans les mémoires soumis au Comité que l'on a pu recueillir ces diverses lectures du phénomène des inégalités socio-économiques. Les organismes du milieu ont été à ce sujet d'un mutisme étonnant qui contraste fort avec leur extrême

---

(1) Voir notamment la section Education et économie dans Ecole et société au Québec, Montréal, HMH, 1975, t. 1, pp. 126-148; J. GRAND'MAISON, Vers un nouveau pouvoir, Montréal, HMH, 1970, p. 11.

volubilité sur des thèmes comme la langue ou la religion (1). Peut-être les inégalités socio-économiques, contrairement à la culture, n'apparaissent-elles pas avoir de rapports avec l'éducation et par conséquent la restructuration? Peut-être au contraire, perçoit-on bien les rapports avec l'éducation mais pas avec la restructuration scolaire? Ce sont là deux hypothèses fort plausibles. C'est donc plutôt à travers les recherches réalisées en ce domaine ces dernières années par un certain nombre d'organismes publics ou privés ou encore dans les déclarations et analyses de témoins privilégiés que nous avons cherché à retracer les diverses interprétations du phénomène de la pauvreté. Pour ce faire, nous avons voulu répondre à trois questions: quelle définition donne-t-on des inégalités sociales? A quelle (s) cause (s) attribue-t-on ces inégalités? Quelles solutions prône-t-on pour y remédier? Il faut souligner que les problématiques décrites ici ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. De même ceux qui les proposent ne s'arrêtent pas forcément à une seule, bien au contraire. Notre objectif est donc pour une part pédagogique. Il vise à mettre en lumière les traits caractéristiques de chacune de ces lectures.

Première lecture: la pauvreté, un problème économique

Une première définition est de nature avant tout économique: la pauvreté consiste en la privation des biens indispensables à l'existence.

> (Le pauvre) c'est celui qui n'a pas de revenu suffisant pour mener une vie normale dans le milieu où il est appelé à vivre. Revenu insuffisant pour manger trois repas par jour, mais aussi pour se loger convenablement, pour n'avoir pas honte de ses vêtements, pour fournir à ses enfants une éducation adéquate et ainsi de suite. (2)

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 39-40, 123-126. Lors du débat sur les Bills 62 et 28, cette question avait davantage préoccupé les organismes. Voir Rapport Beaulieu I, pp. 133-142. Un certain nombre d'organismes syndicaux pour la plupart sous le leadership de l'Institut canadien d'éducation des adultes, ont évoqué cette dimension du problème dans une lettre ouverte au Conseil scolaire datée du 18 juin 1975: "Au-delà du débat sur la langue et la confessionnalité, écrivaient-ils, se dessinent des questions de première importance qui sont la répartition équitable des ressources sur l'île, l'égalité des chances sur le plan qualitatif et quantitatif, le partage des pouvoirs entre le ministère de l'Education et les différentes instances dans le but d'ouvrir et d'adapter davantage l'école au milieu."

(2) CONSEIL DES OEUVRES DE MONTREAL, Opération rénovation sociale, Stratégie en vue de réduire les inégalités socio-économiques dans les zones défavorisées de Montréal, Décembre 1966, p. 16.

Cette définition a le grand mérite d'être claire et de pouvoir être traduite en chiffres. Il est en effet possible de préciser pour un endroit et un moment donnés où se situe le "minimum vital" ou le "seuil de la pauvreté". Le Conseil national du bien-être social du Canada pouvait d'ailleurs écrire en mars 1975: "Notre définition de la pauvreté est celle de Statistique Canada: est pauvre la famille ou l'individu qui doit dépenser plus de 62% de son revenu afin de satisfaire ses besoins vitaux: nourriture, logement et vêtement." (1)

Puisqu'il est possible de définir statistiquement qui sont les pauvres, il est aussi possible de déterminer leur nombre. En 1971 la population pauvre du Québec représentait entre 17.4% et 31.1% de toute la population (2). Le Conseil national du bien-être social a évalué pour sa part qu'il y avait au Québec 528,°43 enfants pauvres, soit 28.1% (3).

Deux des éléments de cette définition en particulier doivent être soulignés: 1) elle proclame que la pauvreté est fonction d'un milieu donné, que ce soit le Canada, le Québec, Montréal, etc.; 2) elle explique la pauvreté par le manque de revenus. Ce manque de revenus est à son tour expliqué par la maladie, l'indigence, le chômage, la vieillesse, le manque d'instruction (4).

Pour remédier à cette situation, les gouvernements, les organismes de bien-être proposent au moins comme "premier pas", le revenu minimum garanti. Le Comité spécial du Sénat sur la pauvreté écrivait par exemple en 1971:

> Le revenu annuel garanti pour tous les Canadiens est plus qu'une mesure de lutte contre la pauvreté; c'est une idée qui a mûri. S'il est bien élaboré, mis en oeuvre et géré, ce

---

(1) Les enfants pauvres, Rapport du Conseil national du bien-être social sur les enfants pauvres au Canada, Ottawa, mars 1975, p. 4.

(2) COMMISSION D'ENQUETE SUR LA SANTE ET LE BIEN-ETRE SOCIAL, L'insuffisance des revenus au Québec et le coût de la garantie d'un revenu minimum, pp. 56-59. Cité dans Education et Développement, Une approche aux interventions en milieux défavorisés, ministère de l'Education du Québec, avril 1975, p. 18.

(3) Les enfants pauvres, p. 4.

(4) CONSEIL DES OEUVRES DE MONTREAL, Opération Rénovation sociale, p. 91.

programme va permettre aux Canadiens qui, sans culpabilité aucune, ont été stigmatisés et avilis parce qu'ils n'arrivaient pas à gagner un revenu suffisant pour eux-mêmes et leur famille, de recouvrer la dignité et le respect. Il va aussi protéger tous les Canadiens contre la perte du revenu par suite d'une maladie, d'un accident ou de l'évolution technique et de toutes les circonstances imprévues qui peuvent nous priver de notre revenu et nous appauvrir. Toutefois, c'est en sa qualité de mesure de lutte contre la pauvreté que nous préconisons instamment le revenu annuel garanti. Pour les pauvres d'aujourd'hui, ce sera une garantie contre la pauvreté, assurance que beaucoup n'ont jamais connue. Libérés de la nécessité de se procurer l'essentiel, beaucoup pourront profiter des programmes de promotion sociale, qui leur permettront d'acquérir une certaine indépendance. Un bon programme de revenu annuel garanti fera beaucoup plus que d'éliminer la pauvreté économique. (1)

Cette lecture de la pauvreté se caractérise donc par son approche individuelle. C'est l'individu (ou sa famille) qui est pauvre même si l'on constate évidemment qu'il s'en trouve plusieurs dans la même situation. Les causes de la pauvreté sont identifiées aux événements qui entraînent la pauvreté: mise à pied, maladie, vieillesse, décès ou départ d'un conjoint, etc.

Avant de passer à une seconde "lecture" de la pauvreté, il n'est pas inutile de souligner deux attitudes très fréquentes à propos de la pauvreté: la majorité des gens pensent que la pauvreté est le résultat de la paresse; si les gens sont pauvres, c'est qu'ils ne veulent pas travailler (2). C'est là une explication de type mythique: les assistés sociaux et les chômeurs servent de boucs émissaires aux classes moyennes qui trouvent excessif le fardeau fiscal qu'elles ont à payer (3).

---

(1) La pauvreté au Canada, Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1971, pp. 187-188. Voir aussi C. FORGET, Discours en deuxième lecture de la Loi modifiant le régime des rentes du Québec, dans Journal des Débats, 15, (3 décembre 1974) 3126; C. CASTONGUAY, Au-delà de la croissance industrielle, conférence prononcée au Massey College de l'Université de Toronto.

(2) La pauvreté au Canada, p. 27. Nous citerons dorénavant sous ce titre le Rapport du Comité spécial du Sénat sur la pauvreté.

(3) C. FORGET, loc. cit., p. 3126.

L'autre réaction tout aussi répandue consiste à dire, que les pauvres d'ici sont riches par rapport à ceux des autres pays, en particulier par rapport à ceux du Tiers-Monde, et que, par conséquent, nos pauvres ne sont pas si pauvres. Ils n'ont pas vraiment à se plaindre. A propos de cette réaction, le Comité spécial du Sénat écrit:

> Les différences entre la pauvreté au Canada et en Asie ne font pas que la première soit plus tolérable que la seconde. Les pauvres du Canada sont jugés et se jugent eux-mêmes par rapport à la situation générale de leur pays à une époque donnée. Ils ne reçoivent ni réconfort ni soutien du fait qu'on leur rappelle qu'ils sont en apparence nantis, si l'on compare leur niveau de vie à l'abîme où sont plongés les pauvres d'Asie ou d'Amérique latine. (1)

Seconde lecture: la pauvreté, un phénomène social

De nombreux travaux décrivent la pauvreté non plus comme un problème individuel mais comme un phénomène social. On proclame alors l'existence d'une classe sociale qui est celle des pauvres. Dès lors, on fait référence et on compare à d'autres classes. La pauvreté ne se définit plus seulement par la privation de biens matériels nécessaires à la vie, mais par la mesure des différences avec certaines caractéristiques des autres classes sociales. C'est ici qu'intervient la notion d'inégalités sociales. La classe pauvre est celle qui est privée non seulement de l'avoir matériel, mais aussi des biens plus immatériels comme l'accès au savoir (l'éducation) et l'accès au pouvoir. Dépouillée de ces biens, la classe pauvre devient dépendante. Cette pauvreté présente aussi comme caractéristique sa reproduction d'une génération à une autre: celui qui naît au sein de la classe pauvre risque fort d'y demeurer. L'égalité des chances apparaît dans cette perspective comme un slogan creux (2).

---

(1) La pauvreté au Canada, p. 2. C. FORGET parle dans le même sens de définitions "inutiles et (qui) ne prouvent rien", loc. cit., p. 3125.

(2) "Il est clair qu'on ne peut imputer au pauvre la responsabilité de ce qui s'est produit. Bien au contraire, cette situation, comme nous l'avons dit, est l'expression d'une attitude sociale courante qui s'inspire du mythe selon lequel l'égalité des chances existe par nature dans notre société. Le postulat de base est qu'un individu échoue de sa propre faute. On tient compte de ses dispositions naturelles, mais on oublie l'interaction entre l'individu et le contexte socio-économique dans lequel il naît." Dans La pauvreté au Canada, p. 41. Sur l'idéologie de l'égalité des chances, voir P.W. BELANGER, L'école polyvalente: ses incidences sociales dans Education et société au Québec, Montréal, HMH, 1975, pp. 339-340.

La cause principale de la pauvreté apparaît alors comme le milieu social lui-même. Si on est pauvre c'est que le milieu lui-même rend pauvre. En effet, la désorganisation qu'on y constate, la dépendance chronique, la dévalorisation de ce qui constitue dans d'autres classes des valeurs (v.g. la compétence, la réussite sociale, la participation, l'instruction) referment de plus en plus le cercle vicieux.

La solution consiste alors à permettre au milieu d'avoir accès à l'ensemble des services dont bénéficient déjà les autres classes sociales (service social, hôpitaux, polyvalentes, centres culturels), bref, de permettre "le rattrapage des milieux défavorisés". Le point de vue d'où l'on se place alors pour définir la pauvreté est évidemment celui des classes supérieures. Ce n'est plus le seuil de pauvreté qui sert d'étalon de mesure mais l'écart entre l'état où la classe "défavorisée" se trouve et celle des classes favorisées. La situation de ces dernières est à priori définie comme meilleure (1).

Troisième lecture: la pauvreté, une culture autonome

Une troisième lecture se présente comme une réaction à celle que l'on vient brièvement d'évoquer. On ne parlera plus de milieux défavorisés, mais de "milieux populaires". Ces milieux populaires possèdent une culture qui leur est propre, i.e. des valeurs, des manières originales de se représenter le monde, leur environnement, des façons particulières de vivre. Les expressions "classes pauvres" ou "milieux défavorisés" sont donc rejetées car elles contiennent des jugements de valeurs implicites de la part des nantis, jugements négatifs qui constituent une atteinte à la dignité des gens.

Cette problématique se veut en outre une contestation de la croyance populaire qui associe sans plus pauvreté et assistés sociaux et qui fait totalement fi des petits salariés qui constituent la majorité des milieux populaires (2).

Selon cette lecture de la pauvreté, une des causes principales de la pauvreté est que la classe dominante impose à la classe populaire sa propre culture, culture jugée étrangère aux milieux populaires. Les média d'information, l'école aussi, proposent des valeurs, des manières de faire, des aspirations étrangères à la classe populaire, aspirations auxquelles celle-ci ne peut satisfaire sinon par l'endettement qui à son

---

(1) Cette lecture de la situation trouve d'ailleurs son correspondant sur le plan international dans la théorie du "sous-développement".

(2) La pauvreté au Canada, p. ix et p. 27. Voir aussi J. GRAND'MAISON, Les petits salariés: un monde peu connu, dans Eglise canadienne, 6 (janvier 1973) 5-8.

tour contribue à la rendre plus pauvre (1) et à accroître la frustration. Le prêt est lui-même présenté par la publicité comme facile et à la portée de tous.

Pour régler leurs problèmes, les milieux populaires ne doivent pas chercher les solutions à l'extérieur puisqu'elles sont inappropriées, mais d'abord chez eux. Il leur faut compter sur leurs "forces vives". Ces solutions passent notamment par l'éducation et l'animation populaire. Il s'agit de rendre les citoyens capables de bien comprendre leur situation et de définir exactement leurs besoins. Elles débouchent sur diverses formes d'action sociale communautaire et éventuellement sur l'action politique s'il s'avère que les solutions entrevues doivent passer par des pressions sur les pouvoirs en place ou même par la prise du pouvoir (2).

Quatrième lecture: les pauvres, les victimes d'un système

Cette quatrième lecture met l'accent sur les causes de la pauvreté plutôt que sur sa description. Elle interprète la pauvreté comme l'effet de ce qui, dit-on, est devenu peu à peu l'objectif de toute la société nord-américaine: la croissance économique illimitée.

Au début de la révolution industrielle au XIXè siècle, une nouvelle croyance a vu le jour: l'humanité, grâce aux nouveaux moyens de production qu'elle venait de découvrir, allait sortir de la misère. Il suffirait de produire suffisamment et de plus en plus pour permettre à tous d'accéder à la richesse, la concurrence constituant à la fois le stimulant de la production et le frein aux abus. La société libérale est fondée sur ces postulats (3). Mais ceux-ci, estime-t-on, se sont

---

(1) FEDERATION DES ACEF, Les assoiffés du crédit, Montréal, Le Jour, 1972, pp. 62-68.

(2) Pour une analyse plus détaillée, voir J. GRAND'MAISON, Vers un nouveau pouvoir, Montréal, HMH, 1969.

(3) Ils étaient récemment répétés dans un bulletin d'une de nos grandes banques: "De nos jours, les justifications du profit reposent essentiellement sur les principes formulés il y a deux siècles environ par l'économiste écossais Adam Smith. Dans La richesse des nations, celui-ci affirme qu'une économie que nous appellerions aujourd'hui concurrentielle ou de libre entreprise porte en elle des mécanismes d'autorégulation et qu'elle est plus apte que toute autre à servir la société, pourvu qu'on la laisse fonctionner sans intervention. Or, malgré les profonds changements qu'a connus l'organisation économique depuis les temps d'Adam Smith, le passage des années n'a fait que confirmer la perspicacité étonnante de ses vues.
Il disait qu'une "main invisible" pousse l'intérêt particulier dans la voie "la plus conforme à l'intérêt de la société". Cette main

avérés des illusions: la pauvreté existe toujours. Qui plus est, l'écart entre les riches et les pauvres, au lieu de rétrécir, s'accroît. Citons ici l'analyse d'un ancien ministre des Affaires sociales du Québec, M. Claude Castonguay. Il s'agit d'un excellent résumé de cette problématique de la pauvreté vue comme la conséquence du système socio-économique:

> Ce n'est que graduellement que l'homme a commencé à apercevoir, en contrepartie des avantages, les méfaits d'une société où l'activité des citoyens, les décisions qu'ils prennent et les buts qu'ils poursuivent sont subordonnés de façon générale à la croissance économique.
>
> Ainsi, la notion et la nature du travail ont été déformées. Aujourd'hui, le travail n'est considéré comme valable que s'il est rentable. Les tâches les plus nobles ont été graduellement dévalorisées dans la mesure où elles ne contribuaient pas directement à l'augmentation de la production. Parce qu'il était conçu uniquement en fonction de la productivité et non comme une activité naturelle de l'homme, le travail est devenu de plus en plus abrutissant et asservissant.
>
> La croissance économique ininterrompue a amené la formation de corporations de plus en plus puissantes et complexes qui déséquilibrent les rapports de forces entre l'entreprise, la main-d'oeuvre et le consommateur.
>
> Le développement rapide de la publicité et du crédit, dans le but de stimuler toujours davantage la consommation, enferme les travailleurs dans un cycle effréné de travail et de consommation et laisse de côté ceux qui n'ont pas accès au travail rémunérateur. Et le résultat de cette course à la croissance par la consommation se chiffre par des profits exagérés dans nombre de grandes corporations, l'enrichissement excessif des uns et l'appauvrissement relatif ou absolu des autres.

---

bienveillante, c'est le désir du profit. C'est elle qui pousse l'homme à entreprendre des activités que la collectivité approuve et qu'elle est disposée à rétribuer. En le faisant, elle stimule l'investissement et les efforts dans des entreprises utiles à la société et décourage les activités qui ne le sont pas. Le désir du profit oriente donc, dans l'ensemble, l'énergie humaine et l'épargne dans le sens des objectifs sociaux."; Le rôle social du profit, tiré à part du rapport annuel 1974 de la Banque Royale du Canada.

Dans une société dont la plupart des objectifs sont subordonnés à celui de la croissance économique, il est presque inévitable que les mesures de redistribution des revenus ne corrigent que partiellement les situations extrêmes. Des mesures de redistribution plus énergiques conduiraient inévitablement à réduire les bénéfices des corporations canadiennes à des niveaux inférieurs à ceux que réalisent celles des autres pays industrialisés, ce qui affaiblirait leur situation concurrentielle sur les marchés extérieurs. Ceci dit, il reste qu'il est inacceptable de retrouver aujourd'hui, au Canada, dans une société d'abondance dont les ressources et la capacité de production sont suffisantes pour assurer à tous un niveau élevé de consommation, un nombre encore élevé de pauvres.

La poursuite de la croissance économique comme une fin en soi engendre une société de consommation qui mine graduellement chez l'individu le goût du travail, la créativité, et empêche le développement d'une personnalité autonome et la participation active à la vie communautaire. La possession d'une trop grande quantité de biens matériels conduit en effet inévitablement au refus de l'effort et des contraintes.

Il est également clair qu'une société qui met au premier rang de ses priorités la consommation et la possession de biens matériels est fondée sur un système de valeurs défectueux et susceptible d'entraîner une baisse dramatique de la conscience et du sens de responsabilité de l'individu. Elle favorise des rapports de forces propices à la violence sous toutes ses formes; notamment, la violence verbale qui, diffusée grâce aux moyens modernes de communication, suscite le développement d'attitudes d'intolérance entre individus et entre groupes qui ne partagent pas les mêmes idées, entre groupes de races ou d'ethnies différentes, entre syndicats et employeurs, entre idéologies diverses, etc.

La détérioration des milieux de vie urbains et ruraux est une autre conséquence de plus en plus visible de la recherche prioritaire du développement économique. Le changement fonctionnel des centre-villes, qu'on voudrait consacrer exclusivement à des activités financières et commerciales, et la détérioration rapide des habitations dans les zones immédiatement avoisinantes; la prolifération des banlieues ne possédant pas les attributs nécessaires à une vie communautaire équilibrée; la dislocation des espaces réservés à l'habitation, due à l'aménagement de voies rapides et de terrains de stationnement toujours plus nombreux et plus vastes à l'intérieur des villes; l'éloignement excessif des milieux de travail des milieux d'habitation, l'abandon des zones rurales par leurs habitants

les plus dynamiques, etc. (1)

Les solutions entrevues ici passent donc d'abord par un changement de l'objectif global de la société: l'épanouissement de l'homme doit remplacer la croissance économique. Ce changement implique donc aussi une transformation des mentalités, donc une sorte de révolution culturelle.

En ce qui concerne le travail, on proclame qu'il faut que "la technologie et l'économie soient au service de l'homme". Plus concrètement, cela veut dire, par exemple, qu'il faut déployer tous les efforts pour "identifier les types de décisions auxquelles les travailleurs pourront participer" et faire en sorte que la participation aux décisions soit réelle et non factice. Il faut aussi valoriser les tâches qui ne sont pas nécessairement rentables économiquement mais qui le sont socialement et surtout qui sont épanouissantes. La disparité dans les revenus doit être progressivement comblée et un revenu minimum garanti afin d'assurer à tous un minimum décent.

Cinquième lecture: les pauvres, des exploités

On retrouve de plus en plus dans notre milieu une cinquième lecture de la pauvreté. Pour ceux qui la proposent, les descriptions et les explications que l'on donne généralement de la pauvreté servent à en masquer les véritables causes et par conséquent à la faire perdurer (2).

---

(1) C. CASTONGUAY, Au-delà de la croissance industrielle, conférence prononcée au Massey College de l'Université de Toronto, 29 novembre 1974, pp. 8-11 (ronéotypé). Ce type d'analyse est surtout privilégié par les Eglises. Voir en particulier: Le développement exige la justice, mémoire présenté aux Canadiens par les chefs des cinq Eglises participant à la tournée "Dix jours pour le Développement", mars 1973; ou encore, CONFERENCE CATHOLIQUE CANADIENNE, Les inégalités sociales, message de la Fête du Travail, 3 septembre 1975. L'Association de l'Education du Québec (A.E.Q.) a publié dans le cadre de la semaine de l'Education de 1974, un dossier sur le thème: Le tiers-monde, le Québec et moi, et qui propose avec beaucoup de vigueur la même analyse.

(2) Voir G. MICHAUD, Intervention au colloque sur "Education et développement" organisé par le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 15 décembre 1975, (texte ronéotypé).

L'inflation, le chômage, les quartiers "défavorisés", la maladie, etc., ne sont pas les vraies causes de la pauvreté. Tout ceci n'en est en fait que le résultat:

> Le problème de la pauvreté et de la misère est (...) un problème posé à la collectivité toute entière en termes d'organisation de la division du travail, des rapports de production, de la distribution du pouvoir et des ressources culturelles disponibles. Il est donc d'ordre socio-économico-politico-culturel, il touche, à la base, à l'organisation des rapports sociaux dans notre société: indigence des uns et consommation ostentatoire des autres. (1)

Or l'organisation du travail, explique-t-on, repose fondamentalement sur la division entre le capital et le travail. Le capital est possédé ou contrôlé par une minorité d'individus qui possèdent ou contrôlent de ce fait les moyens de production des biens nécessaires à la vie. Cette minorité achète ou tente d'acheter la force de travail au plus bas prix possible, c'est-à-dire au salaire minimal nécessaire à la satisfaction des besoins primaires des individus (2). Les salariés syndiqués -- qui forment environ 30% de la main-d'oeuvre -- peuvent gagner plus, mais jamais autant que la plus-value (i.e. le profit) que confère au capital leur travail.

Cette séparation entre le capital et le travail est donc à l'origine des classes sociales et de la lutte des mêmes classes sociales. En effet, ceux qui possèdent les moyens de production veulent toujours augmenter leur profit et donc réduire le plus possible les coûts humains et sociaux (et, si possible, jusqu'à l'exploitation) (3). Par contre

---

(1) R. DEPATIE, Y. LEFEBVRE, C. PARENT, Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, décembre 1974.

(2) "(Les petits salariés) savent qu'ils doivent se taire, parce que la moindre représaille au travail ou ailleurs risque de rompre l'équilibre strictement minimal qu'ils se sont donné (...). La roue politique tourne sans eux et les rouages économiques de type capitaliste fonctionnent avec eux. Ils sont les plus dociles et les plus rentables. En un mot, ils servent à tous les autres sauf à eux-mêmes. C'est le capital humain le plus précieux et en même temps le moins cher de tout le système social. Ils sont aussi indéfinissables que l'obscénité. Une sorte de matière première utilisable pour toutes les manipulations; elle n'a pas d'avenir pour elle-même." J. GRANDMAISON, Les petits salariés: un monde peu connu, dans Eglise Canadienne 6 (janvier 1973) 6-7.

(3) Les maladies industrielles ou les accidents de travail, par exemple, sont souvent les conséquences de cette exploitation.

les exploités veulent se libérer de cette servitude. Selon cette problématique, la croissance économique n'est pas l'objectif de la société, mais l'effet de la concurrence.

Ces postulats fondamentaux étant posés, l'analyse prend différentes formes selon la vision que l'on a des classes sociales au Québec (1); la plus répandue en milieu scolaire est la suivante: on compte d'un côté les propriétaires des moyens de production et ceux qui gèrent leur capital. Ces derniers sont rémunérés à grand salaire. De l'autre, se retrouvent les travailleurs répartis soit dans la classe ouvrière laquelle produit des biens de consommation et qui est exploitée "sous forme d'extorsion de plus-value", soit dans la "nouvelle petite bourgeoisie" qui effectue des opérations d'échange ou produit des services. Ces travailleurs favorisent chez les propriétaires des moyens de production "l'économie de la plus-value" et sont donc exploités par le sur-travail. Enfin, on compte la "petite bourgeoisie traditionnelle" qui est elle-même propriétaire des moyens de production (2).

La solution logique au problème de la pauvreté repose dans un premier temps dans le regroupement de tous les travailleurs. Leur union pourra empêcher ou réduire l'exploitation dont ils sont victimes grâce à l'amélioration de leurs conditions de travail. A plus long terme, elle passe par la prise du pouvoir par les travailleurs.

En résumé

En guise de résumé, rappelons d'abord que ces "lectures" ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. Le but premier était de mettre en lumière les traits caractéristiques de ces diverses problématiques. En pratique, dans la dynamique sociale réelle, celles-ci s'empruntent mutuellement des éléments en les hiérarchisant cependant différemment.

En second lieu, il paraît utile de rendre compte des différences et ressemblances les plus notables entre chacune des cinq lectures. On peut à cette fin les regrouper en trois catégories. Les deux premières se distinguent par leur approche somme toute parcellaire: la pauvreté apparaît plutôt comme un "morceau" de la réalité spéciale bien identifiable. La troisième lecture ("les milieux populaires") présente une configuration déjà beaucoup plus complexe. Elle veut en effet décrire et expliquer une culture. Il s'agit, par rapport aux deux premiè-

---

(1) Les travaux empiriques à ce propos sont fort peu nombreux. Le débat paraît pour le moment relativement théorique.

(2) Pour une analyse plus détaillée, voir Ecole et luttes de classes au Québec, document préparé par la CEQ.

res lectures, d'un saut qualitatif important. Elle leur ressemble cependant dans la mesure où elle s'intéresse d'abord à un milieu. Mais elle s'en distingue à nouveau en ce qu'elle fait intervenir un concept politique dans l'explication de la pauvreté, soit celui de domination. La culture propre aux milieux populaires se présente en effet, dans un premier temps du moins, comme une réaction au fait que les autres classes imposent leur culture. Enfin, les deux dernières se veulent des lectures globales du phénomène de la pauvreté en ce qu'elles prétendent l'expliquer par ses causes dernières et générales. La quatrième se présente avant tout comme une explication culturelle et plus précisément axiologique de la pauvreté: il y a pauvreté parce que la société, comme un tout global, met les valeurs à la mauvaise place. La cinquième lecture est avant tout une explication socio-économique de la pauvreté: il y a des pauvres parce que le capital et le travail sont séparés.

Enfin, on peut se demander quelle place occupe dans la conscience sociale du milieu montréalais, et notamment du milieu scolaire, chacune des cinq lectures décrites. Nous n'avons pas fait d'étude particulière à cet égard, mais il nous apparaît à première vue que la seconde problématique, qui décrit la pauvreté comme un phénomène social, est la plus répandue. C'est elle qui, nous semble-t-il, sert de toile de fond à la majeure partie des décisions qui sont prises à tous les niveaux.

On constate cependant que la troisième problématique, celle qui considère les milieux populaires comme possédant une culture originale, commence à percer. Cette percée participe d'ailleurs à un mouvement plus général. Sur le plan municipal par exemple on parle de la revalorisation des quartiers, notamment des quartiers qui constituaient jadis des villages (v.g. Côte-des-Neiges, Saint-Henri des Tanneries) ou des municipalités autonomes (v.g. Hochelaga, Maisonneuve). Les média d'information contribuent d'ailleurs d'une certaine façon à ce processus. Que l'on songe à des émissions comme "La petite Patrie" ou "La rue des Pignons". Au sein de l'appareil gouvernemental, cette perspective commence elle aussi à pénétrer par le biais de l'aspect culturel de la problématique; l'aspect socio-politique est par contre plutôt absent.

Les deux dernières lectures nous apparaissent enfin être partagées par des "minorités conscientes"; la perspective axiologique est particulièrement privilégiée par les Eglises. Elle sert beaucoup à l'interprétation des relations entre pays riches et pays pauvres et moins à l'interprétation des relations socio-économiques à l'intérieur de notre propre société. Sur le plan local, cette lecture est souvent utilisée comme point d'appui aux critiques de la société de consommation où nous vivons. Enfin, la dernière lecture qui interprète la pauvreté comme une exploitation est véhiculée surtout dans les milieux syndicaux.

B - Quelques indicateurs statistiques

Les Montréalais sont encore loin de la pleine égalité socio-économique. Plusieurs indicateurs statistiques le révèlent. L'un d'entre eux a trait au revenu familial. En 1970, 5.0% des familles de l'île disposaient de moins de $2,000, 9.4% de $3,000 et moins, 19.7% de $5,000 et moins (1) et 34.8% de $7,000 et moins. Précisons avant d'aller plus loin que le revenu familial comprend les revenus non seulement du père mais aussi celui de la mère et des enfants de 15 ans et plus vivant à la maison. 24.4% disposaient de $7,000 à $10,000. Comme la moyenne des revenus se situait à $10,297, on peut donc dire qu'au moins 60.2% des familles disposaient d'un revenu inférieur à la moyenne. 24.5% avaient un revenu entre $10,000 et $15,000, 8.9% entre $15,000 et $20,000 et 7.4% $20,000 et plus. On ne sait malheureusement pas comment se répartissait la masse des revenus familiaux sur l'île de Montréal, mais on sait qu'en 1972 dans l'ensemble du Canada, 20% des familles avaient un revenu inférieur à $5,516 et que ces 20% devaient se contenter de 6% du revenu familial total. A l'autre extrémité, les 20% de familles ayant les revenus les plus élevés s'appropriaient 39% de l'ensemble des revenus familiaux (2).

Le tableau 2.1 donne par ailleurs plus de détails sur chacune des villes.

On sait par ailleurs que la richesse ou la pauvreté ne sont pas que fonction du revenu. Elles se traduisent par l'abondance ou l'insuffisance de biens de plusieurs types. La recherche que le Conseil scolaire de l'île a fait mener en 1974 avait précisément pour but de retracer les milieux défavorisés de l'île de Montréal "en se basant sur un certain nombre de facteurs qui sont nettement caractéristiques d'un milieu défavorisé au plan socio-économique ou au plan socio-culturel " (3).

---

(1) Le Comité spécial du Sénat sur la pauvreté avait fixé pour 1969 à $5,000 pour une famille de 4 personnes le "seuil de pauvreté". Une enquête effectuée en mai 1970 par le même Comité du Sénat a révélé que la majorité des gens évaluaient à $6,500 le revenu minimal acceptable pour une famille de 4 personnes. Voir La pauvreté au Canada, pp. 8-9. C'est donc au moins une famille sur trois qui en 1970 vivait sous le seuil de la pauvreté.

(2) Cité par C. CASTONGUAY, op. cit., pp. 31-36.

(3) R. DEPATIE, Y. LEFEBVRE, C. PARENT, Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, décembre 1974, p. 7.

TABLEAU 2.1

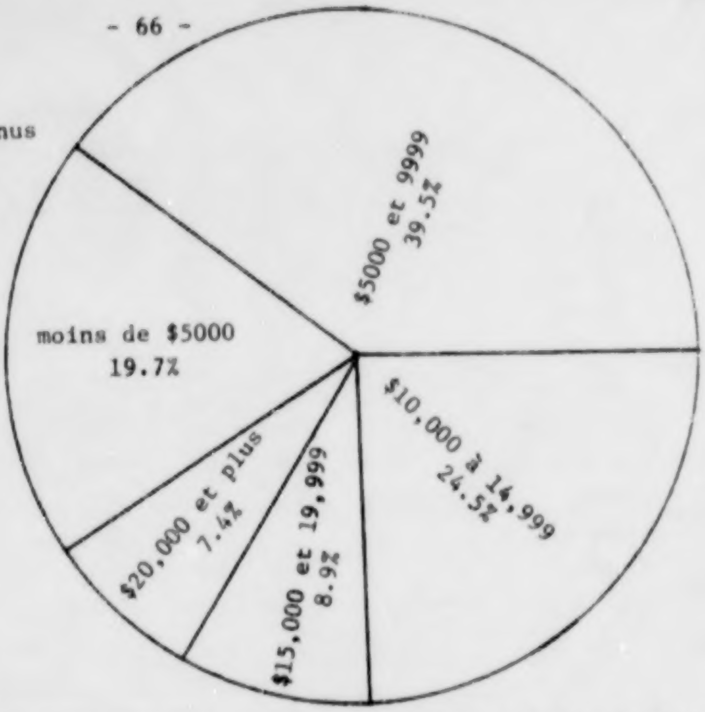
Répartition des familles des villes de l'Île de Montréal selon le revenu familial (1971).(1)

Villes	Total des familles	-$2,000	$2,000 à 2,999	$3,000 à 4,999	$5,000 à 6,999	$7,000 à 9,999	$10,000 à 14,999	$15,000 à 19,999	$20,000 et plus	Revenu moyen
Montréal	281,435	6.1%	3.5%	12.6%	17.2%	25.5%	21.7%	6.7%	4.7%	$ 9,008
Verdun	19,175	4.5%	4.9%	10.9%	16.5%	27.9%	25.9%	6.3%	3.2%	$ 8,907
LaSalle	18,990	3.3%	2.5%	6.3%	13.3%	28.0%	33.4%	9.4%	7.8%	$10,140
Saint-Pierre	1,575	4.4%	3.8%	11.8%	18.1%	29.5%	24.8%	5.1%	2.5%	$ 8,493
Montréal-Ouest	1,610	1.2%	2.5%	3.1%	7.8%	12.1%	21.7%	19.3%	32.3%	$18,416
Westmount	5,395	3.1%	1.6%	4.2%	6.0%	9.7%	14.5%	14.7%	46.2%	$25,377
Outremont	6,145	6.1%	3.6%	10.0%	13.1%	19.8%	17.0%	10.9%	19.5%	$14,390
Hampstead	1,785	1.4%	1.1%	2.8%	3.9%	7.9%	13.7%	14.0%	55.2%	$26,038
Côte-Saint-Luc	6,635	2.8%	1.9%	5.3%	7.6%	16.1%	25.8%	16.9%	23.6%	$15,364
Lachine	11,130	4.5%	3.7%	7.9%	15.8%	25.3%	28.4%	8.7%	5.7%	$ 9,933
Mont-Royal	5,450	1.7%	0.9%	2.2%	4.8%	7.6%	19.3%	16.1%	47.4%	$24,247
Saint-Laurent	16,205	3.3%	2.4%	6.7%	11.0%	21.7%	30.3%	13.1%	10.9%	$11,941
Dorval	5,160	2.1%	1.7%	5.2%	8.5%	17.5%	33.0%	17.5%	14.5%	$13,194
Pointe-Claire	6,695	1.9%	1.5%	4.0%	5.7%	12.9%	32.1%	23.3%	18.6%	$14,692
Beaconsfield	4,560	1.6%	0.8%	2.0%	2.9%	7.5%	20.1%	25.8%	39.3%	$19,437
Kirkland	725	2.8%	-	2.1%	2.1%	8.3%	37.2%	29.6%	17.9%	$15,454
Baie-d'Urfé	925	2.2%	0.5%	2.2%	3.2%	6.5%	20.5%	23.8%	41.1%	$20,036
Sainte-Anne-de-Bellevue	1,015	4.9%	1.5%	8.4%	16.2%	24.6%	28.6%	7.4%	7.4%	$10,005
Senneville	320	4.7%	3.1%	7.8%	6.3%	9.4%	20.3%	17.2%	31.2%	$17,658
Pierrefonds	7,725	2.1%	1.5%	3.9%	7.3%	21.3%	38.1%	19.1%	6.7%	$12,092
Dollard-des-Ormeaux	6,065	2.0%	0.2%	2.3%	4.2%	13.2%	41.5%	23.1%	13.5%	$13,977
Roxboro	1,815	1.6%	2.5%	3.2%	6.9%	16.0%	38.4%	20.7%	10.7%	$12,679
Sainte-Geneviève	605	5.0%	5.0%	14.0%	19.8%	25.6%	19.0%	8.3%	3.3%	$ 8,716
Saint-Raphaël	735	4.8%	4.8%	12.2%	17.0%	28.6%	19.7%	6.8%	6.1%	$ 9,607
Montréal-Est	1,175	4.3%	3.0%	11.1%	16.6%	28.5%	24.2%	7.2%	5.1%	$ 9,465
Pointe-aux-Trembles	7,895	3.6%	3.9%	8.6%	15.4%	31.0%	26.8%	7.5%	3.2%	$ 9,344
Anjou	8,365	3.1%	3.3%	6.2%	11.0%	27.1%	31.6%	11.5%	5.7%	$10,792
Saint-Léonard	13,445	3.8%	2.3%	7.0%	12.3%	25.3%	33.5%	10.9%	4.9%	$10,360
Montréal-Nord	21,685	4.0%	3.5%	9.3%	16.1%	29.0%	27.8%	7.4%	2.9%	$ 9,276
Total	464,240	5.0%	4.4%	10.3%	15.1%	24.4%	24.5%	8.9%	7.4%	$10,297

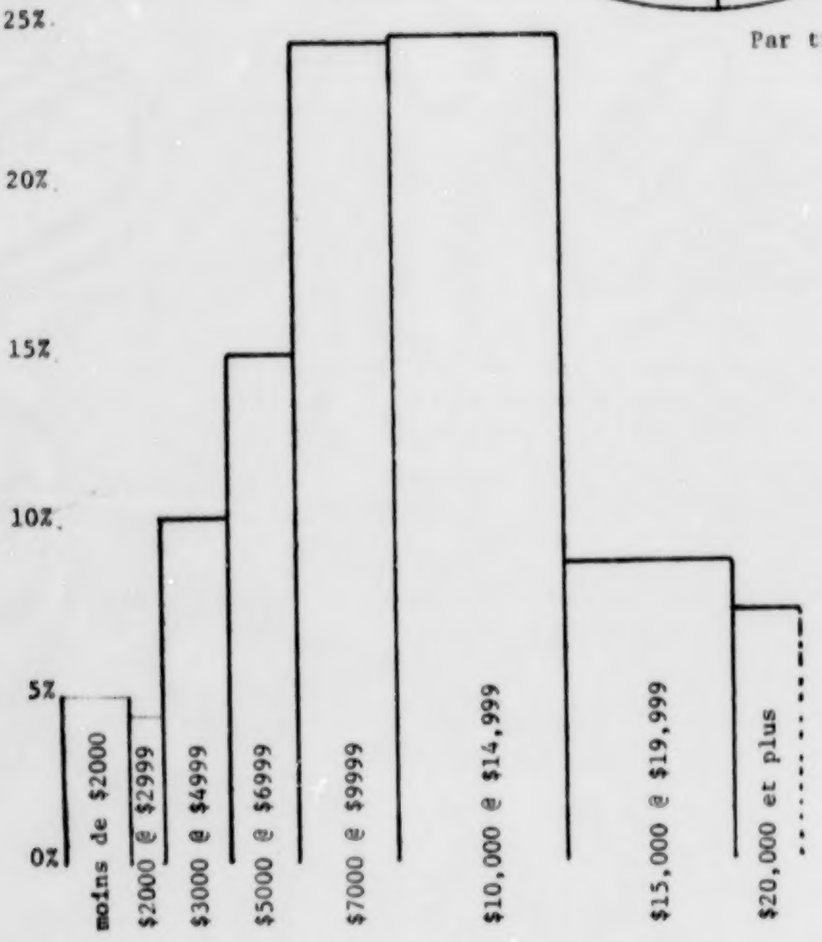
(1) Source: Statistique Canada - Catalogue 95-734 (CT-4B)

GRAPHIQUE

Répartition procentuelle des revenus familiaux sur l'Île de Montréal



Par tranche de $5000.



A cette fin, trois types de facteurs ont été retenus: soit économique ou économico-culturel, culturel et écologique pour constituer un "indice global" de "défavorisation". La méthode utilisée a permis de retracer 65 secteurs de recensement (sur les 416 que comprend l'île) englobant des milieux défavorisés. Ces secteurs se situent grosso modo au sud-ouest de l'île, au centre-sud le long des rues Saint-Laurent et Saint-Denis, et vers le nord de l'île.

Bien que centrée sur les zones défavorisées, la recherche a permis en même temps de repérer les zones les plus favorisées de l'île (1). Les deux cartes indiquent d'une part les 13 secteurs les plus défavorisés de l'île et d'autre part les 18 secteurs les plus favorisés (2). Dans ces deux groupes de secteurs habite à toutes fins utiles le même nombre de personnes soit respectivement 98,010 et 98,100 et celles-ci représentent 10% de la population totale de l'île.

Comment se distinguent ces deux populations qui occupent les deux extrémités de l'échelle sociale? Si l'on jette d'abord un coup d'oeil sur certaines de leurs caractéristiques socio-économiques, on constate que la population des secteurs défavorisés contient 6.5 fois plus de familles (3) dont le revenu est inférieur à $5,000 que celle des zones favorisées. Par contre, ces dernières comptent trois fois plus de familles que les autres dont le revenu est supérieur à $10,000. Si d'autre part, la population des secteurs défavorisés compte à peu près le même nombre de familles de l'une ou l'autre catégorie, les secteurs favorisés comptent 21 fois plus de familles à revenu élevé que de familles à bas revenus. Dans la population des secteurs défavorisés, un père de famille sur cinq était en chômage en 1971, tandis qu'à l'autre extrémité, c'était un sur cinquante. Si dans les zones défavorisées on compte grosso modo sept pères travailleurs manuels, pour un

---

(1) Au sens strict, il faudrait parler des zones les moins défavorisées.

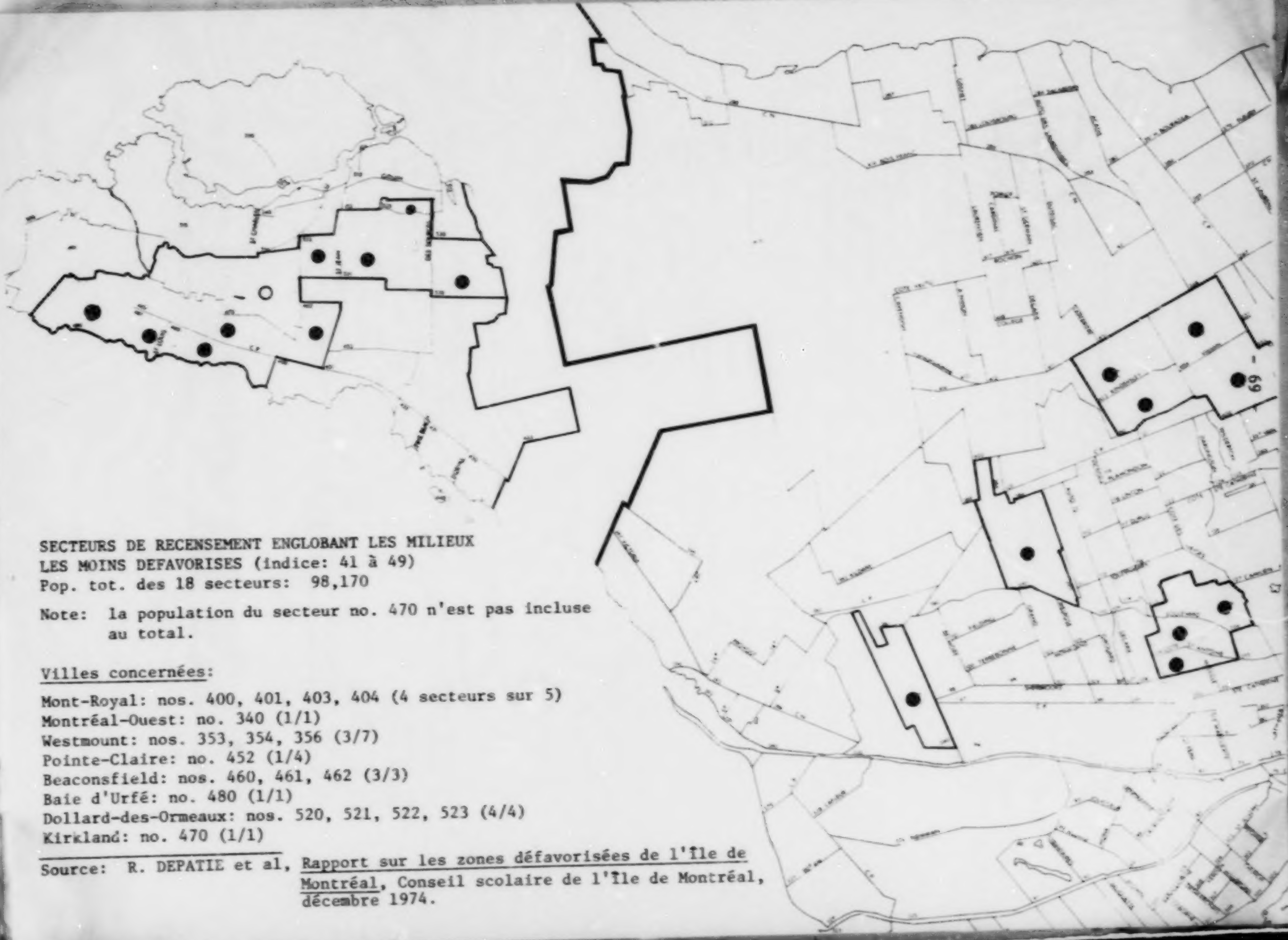
(2) Soit dans un cas ceux dont l'indice global de "défavorisation" est inférieur à 25 (donc 24 et moins) et dans l'autre cas, les secteurs dont l'indice est supérieur à 40 donc de 41 à 49 sauf le secteur no 470 qui a été retranché pour obtenir une population égale dans les deux groupes de secteurs. Voir R. DEPATIE et al., op. cit., pp. 12, 13, 19 et 45.

(3) Il s'agit dans tous les cas de familles ayant un ou plusieurs enfants de 18 ans et moins.

SECTEURS DE RECENSEMENT ENGLOBANT LES MILIEUX
LES PLUS DEFAVORISES (indice: 16 à 24)
Pop. tot. des 13 secteurs: 98,010

<u>Villes concernées</u>: Montréal sauf les secteurs nos. 610 et 611 (Montréal-Nord) et 590 (Anjou)

Source: R. DEPATIE et al, <u>Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal</u>, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, décembre 1974.



SECTEURS DE RECENSEMENT ENGLOBANT LES MILIEUX
LES MOINS DEFAVORISES (indice: 41 à 49)
Pop. tot. des 18 secteurs: 98,170

Note: la population du secteur no. 470 n'est pas incluse au total.

Villes concernées:

Mont-Royal: nos. 400, 401, 403, 404 (4 secteurs sur 5)
Montréal-Ouest: no. 340 (1/1)
Westmount: nos. 353, 354, 356 (3/7)
Pointe-Claire: no. 452 (1/4)
Beaconsfield: nos. 460, 461, 462 (3/3)
Baie d'Urfé: no. 480 (1/1)
Dollard-des-Ormeaux: nos. 520, 521, 522, 523 (4/4)
Kirkland: no. 470 (1/1)

Source: R. DEPATIE et al, Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, décembre 1974.

père professionnel ou technologue, on retrouve trois pères travailleurs professionnels, technologues ou administrateurs pour un travailleur manuel. La proportion des mères au travail tend toutefois à se rapprocher mais on remarque que les familles mono-parentales sont deux fois et demie plus nombreuses en milieux défavorisés ce qui signifie que sans doute beaucoup plus de mères doivent subvenir aux besoins des enfants. Le tableau 2.2 rend compte de ces données.

TABLEAU 2.2

Caractéristiques socio-économiques des familles dans les secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés, 1971 (1)

	Population totale	Revenu familial - $5,000	- $10,000	Pères chômeurs	Pères travailleurs manuels	Pères adm., prof., technologues	Mères de famille au travail ou cherchant travail
Défavorisés	98,010	4,110	4,310	3,135	8,875	1,200	4,360
		25.5% * 4.0%	26.7% * 83.4%	21.7% ** 2.4%	61.5% ** 18.1%	8.3% ** 57.7%	27.7% *** 24.3%
Favorisés	98,170	630	13,280	370	2,740	8,755	3,875

* Nombre total des familles - secteurs défavorisés: 16,130
- secteurs favorisés: 15,925

** Nombre total des pères - secteurs défavorisés: 14,430
- secteurs favorisés: 15,180

*** Nombre total des mères - secteurs défavorisés: 15,750
- secteurs favorisés: 15,925

L'examen des caractéristiques socio-culturelles des deux segments de la population laisse voir des disparités encore plus grandes. Le rapport entre les deux, concernant les mères ayant moins de 7 ans de scolarité, est de 1 à 15. 50% des mères, donc une sur deux, sont à peine allées à l'école dans les zones défavorisées, tandis que chez les riches, on en compte une sur trente. Dans les secteurs défavorisés, c'est une mère sur douze qui a fait des études secondaires, mais dans les zones favorisées, c'est plus de quatre sur dix soit cinq fois plus que dans les secteurs défavorisés.

---

(1) Source: Identification des zones défavorisées de l'Île de Montréal en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire, Annexe 2, Manuel des données utilisées dans le cadre de l'étude, (décembre 1974).

La scolarité du père obéit en gros au même modèle. En bas de la pyramide, presque la moitié des pères ne sont pas allés plus loin que la septième année; en haut, c'est à peine un sur 20, soit en gros 10 fois moins. Ceux qui ont complété leur douzième année en secteurs défavorisés n'atteignent pas 12% alors que c'est plus de la moitié en milieux favorisés, soit près de cinq fois plus.

En milieux défavorisés, on fréquente par ailleurs l'école beaucoup moins longtemps. A 15 ans, un enfant sur trois n'y est déjà plus, tandis que chez les plus nantis, plus de 9 enfants sur dix sont toujours assis sur les bancs de l'école. De même dans la population de 15 à 24 ans, c'est un individu sur cinq qui est aux études tandis qu'en haut de la pyramide c'est deux sur trois. En chiffre absolu, cela veut dire trois fois plus d'individus. Le tableau 2.3 rend compte des mêmes données avec plus de précisions:

TABLEAU 2.3

Caractéristiques socio-culturelles des familles des secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés, 1971 (1)

	Scolarité de la mère		Scolarité du père		15-18 ans absents de l'école	15-24 ans aux études
	7 ans et moins	12 ans et plus	7 ans et moins	12 ans et plus		
Défavorisés	7,935	1,240	6,680	1,735	1,960	2,285
	50.4%*	7.9%*	46.3%**	12.0%**	30.5%***	21.1%****
	3.2%	43.0%	4.8%	55.8%	6.4%	65.3%
Favorisés	505	6,855	725	8,470	470	9,000

Population totale: - défavorisés: 98,010
- favorisés: 98,170

* Nombre total des mères - secteurs défavorisés: 15,750
- secteurs favorisés: 15,925

** Nombre total des pères - secteurs défavorisés: 14,430
- secteurs favorisés: 15,180

*** Nombre total 15-18 ans - secteurs défavorisés: 6,370
- secteurs favorisés: 7,330

**** Nombre total 15-24 ans - secteurs défavorisés: 10,825
- secteurs favorisés: 13,785

---

(1) Source: Identification des zones défavorisées de l'Île de Montréal en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire, Annexe 2, Manuel des données utilisé dans le cadre de l'étude, (décembre 1974).

Examinons enfin les caractéristiques proprement familiales des deux groupes de population. Le tableau 2.4 indique que le segment de population favorisée contient un nombre de familles légèrement moins élevé, soit 205 de moins.

On retrouve par ailleurs sensiblement le même nombre d'enfants de 18 ans et moins dans les deux segments mais les familles semblent légèrement plus âgées en milieu favorisé puisqu'on y compte à peu près 1,000 enfants de plus qui ont entre 15 et 18 ans. Les grosses familles (5 enfants et plus) sont par ailleurs plus nombreuses en milieux défavorisés. Enfin, c'est la proportion beaucoup plus grande de familles monoparentales (2.5 fois) qui constitue l'indice le plus évident de défavorisation.

TABLEAU 2.4

Caractéristiques familiales des secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés, 1971 (1)

	Familles mono parentales	Familles 5 enfants et plus	Enfants de moins de 15 ans	15 à 18 ans
Défavorisés	2,220	1,590	31,230	6,370
	13.8% / 5.5% *	9.9% / 5.7% *	82.9% / 80.7% **	16.9% / 19.5% **
Favorisés	870	915	30,325	7,330

Population totale: - défavorisés: 98,010
- favorisés: 98,170

* Nombre total de familles - secteurs défavorisés: 16,130
- secteurs favorisés: 15,925

** Nombre total d'enfants de 18 ans et moins - secteurs défavorisés: 37,655
- secteurs favorisés: 37,600

(1) Source: Identification des zones défavorisées de l'île de Montréal en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire, Annexe 2, Manuel des données utilisées dans le cadre de l'étude, (décembre 1974).

C - Culture et économie

Il y a quelques années, la Commission fédérale sur le bilinguisme et le biculturalisme a mis en lumière l'existence d'un lien entre l'origine ethnique et la richesse économique au Canada, au Québec et à Montréal en particulier. Elle avait par exemple montré que par rapport au revenu de travail moyen des salariés masculins au Québec, ce sont les membres du groupe britannique qui en 1961 arrivaient en tête avec un revenu de $4,940 (soit 42.4 points au-dessus de l'indice moyen). Ceux du groupe ethnique français se classaient sur 14 au 12ème rang avec un revenu de $3,185 (soit à 7.2 points au-dessous de l'indice moyen), soit immédiatement avant ceux du groupe italien ($2,938) et du groupe indien ($2,112). Qui plus est, l'enquête avait montré que les Britanniques, dont le revenu moyen était dans l'ensemble au Canada 10% au-dessus de la moyenne, gagnaient encore plus au Québec.

Ces informations étaient tirées de l'analyse des données du recensement de 1961. Elles datent donc de 15 ans. Les choses ont-elles changé depuis lors? Des travaux actuellement en cours faits à partir des données de 1971 tendent à indiquer que la situation est fondamentalement la même: il existe toujours un écart important entre francophones, anglophones et allophones. Ainsi, dans la région métropolitaine de Montréal, on constate que la médiane des revenus totaux des hommes se situait chez ceux dont la langue d'usage est l'anglais à $7,325 contre $6,131 (soit 16.3% de moins) chez ceux qui parlent le français et à $5,158 (soit 29.6% de moins) chez ceux qui parlent ni l'une ni l'autre langue (1).

---

(1) Source: Statistique Canada, recensement de 1971; données préparées pour C. VELTMAN, (étude en préparation), State University of New York at Plattsburg, 1976. Pour la région métropolitaine de Montréal (qui s'étend de Chambly à Saint-Jérôme et de Boucherville à Châteauguay), la médiane était pour l'ensemble de la population mâle de $858 en-dessous du revenu moyen. D'une manière générale, le revenu médian est généralement quelque peu inférieur à la moyenne. Voir Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B). Un sondage téléphonique mené pour The Montreal Star en février 1976, auprès de 739 personnes de la région du Montréal métropolitain et à partir d'un échantillon représentatif de la distribution géographique et démographique de la population laborieuse indiquait chez la population mâle active une différence de 13% dans le revenu moyen des anglophones et des francophones. Voir The Montreal Star, 27 et 30 mars 1976. Le sondage tendrait en outre à montrer que la supériorité des revenus des anglophones ne s'applique pas à tous types d'occupation.

Chez les anglophones, 39.4% gagnaient $6,000 et moins, contre 48.6% ches les franchophones et 61.5% chez les allophones. C'est donc près de la moitié des francophones qui gagnaient moins de $6,000 et près des deux tiers des allophones. Par ailleurs 21.6% des anglophones gagnaient $12,000 et plus contre 8.8% des francophones et 5.8% des allophones. Dans la strate intermédiaire ($6,000 à $12,000), on retrouvait 39% des anglophones, 42% des francophones et 32.7% des allophones. On peut constater que dans le haut de l'échelle ($12,000 et plus) on comptait sensiblement le même nombre de francophones que d'anglophones, soit 48,580 contre 47,500 alors qu'au total la population des premiers est 2.5 fois supérieure à celle des seconds. Les allophones ne comptent pour leur part que 4,715 individus dans cette catégorie. Le tableau 2.5 rend compte de ces données.

TABLEAU 2.5

Distribution de la population mâle
de la région métropolitaine de Montréal
selon le revenu total et la langue d'usage (1970)(1)

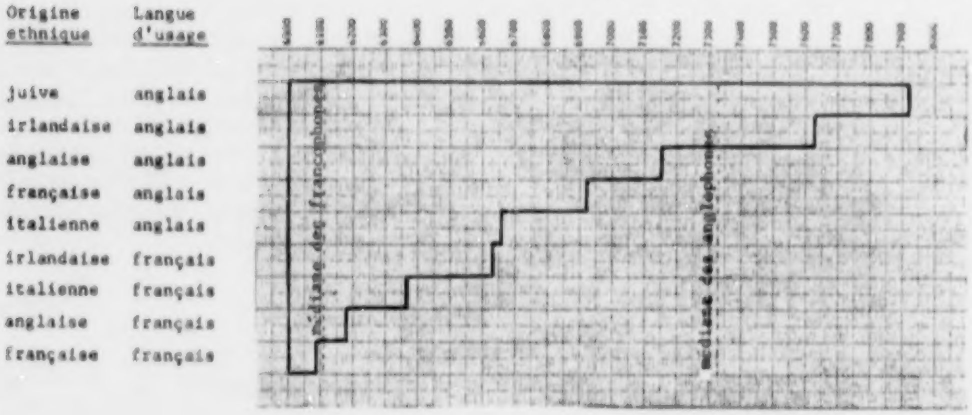
revenu en milliers de $	anglaise N	%	française N	%	autres N	%
2 et moins	34,180	15.5	89,855	16.1	12,730	15.7
2 à 4	23,140	10.5	76,660	13.6	15,015	18.5
4 à 6	29,435	13.4	105,265	18.9	22,240	27.3
6 à 8	35,235	16.0	118,880	21.3	15,600	19.2
8 à 10	29,375	13.3	78,150	14.0	7,510	9.2
10 à 12	21,425	9.7	40,860	7.3	3,520	4.3
12 à 14	13,400	6.1	18,215	3.3	1,920	2.4
14 à 16	9,235	4.2	9,780	1.8	1,060	1.3
16 et plus	24,865	11.3	20,585	3.7	1,735	2.1
TOTAL	220,290	100.0	558,250	100.0	121,265	100.0

(1) Source: Statistique Canada, recensement de 1971; données préparées pour C. VELTMAN, (étude en préparation), State University of New York at Plattsburg, 1976.

Par ailleurs l'examen des revenus médians des hommes de la région de Montréal et nés au Canada, selon à la fois leur origine ethnique et leur langue d'usage, révèle que les Canadiens d'origine ethnique française et parlant toujours français occupent le dernier rang non seulement après tous ceux qui parlent anglais mais aussi après ceux qui parlent le français tout en étant d'origine ethnique autre que française, à savoir d'origine irlandaise, italienne et anglaise. Entre les premiers et les derniers, la différence est de $1,829. Chez les hommes de la même région mais nés à l'étranger, on constate que ce sont les hommes d'origine ethnique française mais qui parlent habituellement l'anglais qui occupent le sommet (avant même les Anglais) et les hommes d'origine italienne qui parlent l'anglais qui occupent le bas. Entre les deux, la différence atteint $1,731. Les tableaux 2.6 et 2.7 rendent compte plus amplement de la situation.

GRAPHIQUE 2.6

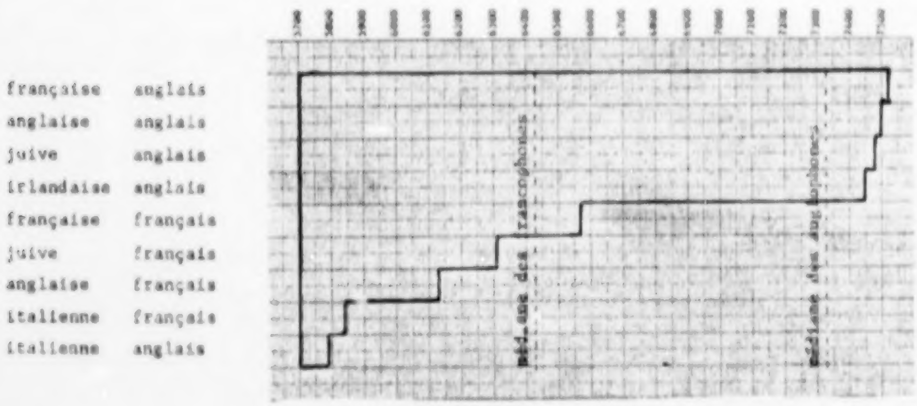
Revenu médian des hommes de la région métropolitaine de Montréal, nés au Canada, selon l'origine ethnique et la langue d'usage (1970) (1)



(1) Source: Statistique Canada, recensement de 1971; données préparées pour C. VELTMAN (étude en préparation), State University of New York at Plattsburg, 1976.

GRAPHIQUE 2.7

Revenu médian des hommes de la région métropolitaine de Montréal, nés à l'étranger, selon l'origine ethnique et la langue d'usage (1970) (1)



Les tableaux précédents montrent bien la force d'attraction économique de l'anglais chez à peu près tous les groupes ethniques. L'analyse du recensement de 1971 confirme autrement ces données. Ainsi, on constate avec le tableau 2.8 que le taux net des transferts linguistiques s'accroît chez les francophones de façon très régulière à mesure que ceux-ci grimpent dans l'échelle des revenus pour atteindre près de 4% à l'échelon supérieur. Chez les anglophones, les transferts sont moins importants et ils se font surtout sentir au milieu de l'échelle des revenus.

---

(1) Source: Statistique Canada, recensement de 1971; données préparées pour C. VELTMAN, (étude en préparation), State University of New York at Plattsburg, 1976.

TABLEAU 2.8

Taux net des transferts du français langue maternelle à l'anglais langue d'usage et réciproquement chez les hommes de la région de Montréal, nés au Canada, selon leur revenu (1971).(1)

revenu en milliers de $	français l.m. N	anglais l.u. N	taux net %	anglais l.m. N	français l.u. N	taux net %
2 et moins	81,185	80,885	0.4	9,260	9,260	0.0
2 à 4	68,605	68,240	0.5	6,050	6,030	0.3
4 à 6	93,985	93,220	0.8	7,740	7,615	1.6
6 à 8	106,605	105,090	1.4	9,450	9,285	1.7
8 à 10	70,240	68,800	2.1	7,640	7,490	2.0
10 à 12	36,800	35,945	2.3	5,650	5,575	1.3
12 à 14	16,165	15,650	3.1	3,315	3,280	1.1
14 à 16	8,750	8,410	3.9	2,220	2,220	0.0
16 et plus	18,565	17,895	3.6	5,720	5,695	0.4

La structure du marché du travail explique pour une part la situation décrite. Par exemple, une étude réalisée par la Commission Gendron en 1971 auprès de 2,000 cadres de l'industrie surtout manufacturière, mais couvrant 19 secteurs économiques et 69 établissements, a montré que les francophones constituaient 50% des cadres gagnant moins de $15,000, 30% de ceux gagnant de $15,000 à $20,000 et de même 30% audessus de $20,000. Les anglophones étaient concentrés à 69% dans les tâches supérieures et à raison de 53.4% dans la grande entreprise.

La Commission Gendron a aussi fait une enquête sur le personnel de 10 sièges sociaux à Montréal, soit auprès de 3,125 employés. 28.8% seulement étaient des francophones. Ceux-ci gagnaient 35% des salaires inférieurs à $10,000, mais occupaient 15% seulement des postes dont la rémunération dépassait les $20,000 (2). Ces mêmes sièges sociaux, compte tenu des 21.3% d'employés recrutés à <u>l'extérieur du Québec</u>, engageaient

---

(1) Source: Statistique Canada, recensement de 1971; données préparées pour C. VELTMAN, (étude en préparation), State University of New York at Plattsburg, 1976.

(2) COMMISSION GENDRON, livre 1, <u>La langue de travail</u>, pp. 122-125.

2 anglophones pour 1 francophone (1).

La structure économique et linguistique rejaillit aussi largement sur la géographie humaine de l'Île de Montréal. C'est ce que révèle le tableau 2.9. Compte tenu de la disparité entre les populations de chacune des villes, on constate que les 11 villes où les revenus moyens sont supérieurs à $10,000 sont toutes sans exception majoritairement anglophones et qu'au surplus dans 8 de ces 11 viles, l'anglais est la langue d'usage de plus de 80% de la population. On retrouve dans ces 11 villes 163,000 habitants, soit 8.3% de la population de l'Île. Si l'on ajoute à ces 11 villes, les cinq villes où le revenu moyen est supérieur à $8,000 et inférieur à $10,000, on retrouve encore 4 villes où la majorité est anglophone. Ces cinq villes comptent 176,660 habitants soit 9% de la population de l'Île. Enfin, les 12 villes où le revenu moyen est inférieur à $8,000 sont toutes majoritairement francophones et parmi elles, se trouve la ville de Montréal où le revenu moyen est le plus bas et qui, avec ses 1,214,380 habitants, regroupe à elle seule 61.9% de la population de l'Île (2).

Signalons simplement avant de conclure qu'en comparant du point de vue linguistique les 5% de la population qui habitent les secteurs les plus favorisés de l'Île de Montréal avec les 5% qui habitent les secteurs les plus défavorisés, donc les deux extrémités de l'échelle sociale, on constate que les premiers parlent anglais à 81% et les seconds français à 72.5%. La première est non catholique à 65.1%, la seconde est catholique à 87.8%. C'est ce qu'indique le tableau 2.10.

---

(1) Une étude du ministère québécois de l'Industrie et du Commerce (1976) révèle qu'au sein de 74 grandes entreprises du Québec, on comptait 1,067 administrateurs dont 17.3% étaient francophones. Sur ces 74 entreprises, 8 étaient francophones et comptaient 13% d'anglophones. Voir Le Devoir, 6 avril 1976, p. 5.

(2) Hors de l'Île, la ville de banlieue où le revenu total moyen des hommes est le plus élevé est Pointe-du-Moulin soit $11,216. Mais on n'y comptait que 185 habitants dont 62.2% de langue maternelle française. Viennent ensuite Candiac avec un revenu total moyen de $10,550 dont 64.8% des 5,185 habitants sont francophones, puis Saint-Bruno ($10,415), Saint-Lambert ($10,405), Brossard ($9,212), etc.

TABLEAU 2.9

Répartition des villes de l'Île selon le revenu total moyen de leur population mâle active et selon la langue d'usage et la langue maternelle de leur population totale (1971) (1)

Revenu moyen	Ville	Population totale	% langue maternelle	% langue d'usage
Entre	Hampstead	7,030	78.2 a	87.0 a
$17,000 et	Westmount	23,570	74.2 a	81.0 a
$18,000	Mont-Royal	21,570	58.1 a	65.0 a
$14,000 et	Beaconsfield	19,450	84.6 a	89.6 a
$15,000	Baie-d'Urfé	3,880	85.9 a	91.5 a
$12,000 et				
$13,000	Montréal-Ouest	6,365	84.2 a	90.1 a
$11,000 et	Dollard-des-			
$12,000	Ormeaux	25,220	70.4 a	77.9 a
	Senneville	1,375	61.5 a	62.2 a
	Kirkland	2,860	75.2 a	80.4 a
$10,000 et	Côte-Saint-Luc	24,375	72.5 a	84.8 a
$11,000	Pointe-Claire	27,305	78.9 a	83.7 a
$ 9,000 et	Roxboro	7,635	56.8 a	63.8 a
$10,000	Outremont	28,630	57.5 f	58.2 f
	Pierrefonds	33,015	56.7 a	63.6 a
$ 8,000 et	Saint-Laurent(2)	62,940	43.2 a	49.6 a
$ 9,000	Dorval	44,440	61.2 a	68.6 a
$ 7,000 et	Anjou	33,895	83.3 f	83.6 f
$ 8,000	Saint-Léonard	52,040	60.8 f	62.9 f
	Ile Bizard	2,930	88.5 f	91.0 f
	LaSalle	72,905	51.2 f	50.0 f
$ 6,000 et	Lachine	44,440	56.1 f	55.1 f
$ 7,000	Pointe-aux-			
	Trembles	35,555	90.5 f	91.1 f
	Montréal-Nord	89,135	81.1 f	82.2 f
	Montréal-Est	5,060	83.5 f	83.1 f
	Saint-Pierre	6,795	79.1 f	79.1 f
	Sainte-Geneviève	2,870	86.1 f	84.5 f
$ 5,000 et	Montréal	1,214,380	67.1 f	67.5 f
$ 6,000	Sainte-Anne			
	de Bellevue	1,375	58.9 f	57.4 f
	Verdun	74,695	61.8 f	61.1 f

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B) et catalogue 95-704, (CT-4A).

(2) A Saint-Laurent, le français est la langue maternelle de 43.1% et la langue d'usage de 42.2%.

TABLEAU 2.10

Caractéristiques linguistiques et religieuses des familles dans les secteurs de recensement les plus défavorisés et les plus favorisés (1)

	LANGUE							RELIGION	
	Anglais	Français	Allemand	Italien	Néerlandais	Polonais	Ukrainien	Catholiques	Non catholiques
Secteurs défavorisés	10,685	71,140	100	7,345	15	350	345	86,090	11,920
	10.9% / 81.0% (*)	72.6% / 14.9% (*)	0.1% / 0.8% (*)	7.5% / .3% (*)	0.2% (*)	0.3% / 0.2% (	0.3% / 0.2% (*)	87.8% / 34.9% (*)	12.2% / 65.1% (*)
Secteurs favorisés	79,535	14,620	800	370	160	155	160	34,260	63,910

(*) Population totale: -secteurs défavorisés: 98,010
-secteurs favorisés: 98,170

Il n'est donc pas difficile de constater le net clivage qui peut exister entre les francophones, les anglophones et les allophones en ce qui concerne les revenus. Sans doute ce commentaire de la Commission B.B. résume-t-il toujours la situation de façon pertinente:

> Grâce à un niveau d'instruction plus élevé, à leur position dans l'échelle professionnelle et à une situation privilégiée en tant que promoteur de l'industrialisation du Québec, les anglophones ont toujours été plus aptes à profiter des avantages du développement économique de la province. Une fois mises en place, les structures socio-économiques tendent à se maintenir; l'élan des anglophones n'a pas son pareil dans la collectivité francophone. Les chiffres du recensement de 1961 démontrent jusqu'à quel point leur avance au Québec joue toujours en leur faveur. (2)

---

(1) Source: Identification des zones défavorisées de l'île de Montréal en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire, annexe 2, Manuel des données utilisé dans le cadre de l'étude, (décembre 1974).

(2) Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Le monde du travail, Ottawa, Imprimeur de la reine, 1969, p. 82. C'est nous qui soulignons.

On constate donc que la classe dirigeante au plan économique est au Québec, et particulièrement à Montréal, anglophone (1), donc étrangère par la culture à la majorité et au surplus lui imposant largement sa langue (2). On se retrouve paradoxalement sur l'île de Montréal dans une situation qui rappelle celle du colonisé (3). Cela ne peut pas ne pas avoir de graves conséquences sur l'univers des idéaux et des aspirations individuels et collectifs, sur les valeurs poursuivies par chacun et donc sur le système d'éducation tant familial que proprement scolaire.

CONCLUSION

La situation socio-économique de la population de l'île de Montréal apparaît donc au terme de cette analyse comme une réalité complexe.

Dans un premier temps, on a d'abord pu constater qu'il existe au sein de cette population non pas une mais plusieurs "lectures" des inégalités socio-économiques. Dans les deux premières, l'attention se porte avant tout sur les milieux pauvres. On décrit ces milieux à partir de divers indicateurs: la première problématique privilégie les variables économiques; la seconde lecture s'intéresse en outre aux aspects sociaux et socio-culturels de la pauvreté. Mais l'attention reste toujours fixée sur les milieux défavorisés eux-mêmes. La troisième lecture veut valoriser la culture des milieux populaires qu'elle perçoit comme originale par rapport aux autres cultures. Une nouvelle notion importante intervient ici, celle de la domination des autres cultures. La quatrième et la cinquième lecture se caractérisent par leur insistance sur les causes globales de la pauvreté plutôt que sur la description du phénomène: la première voit la pauvreté comme l'effet de la valorisation sociale de la croissance économique comme fin en soi; la seconde comme le résultat de l'exploitation de ceux qui possèdent et contrôlent les moyens de production sur ceux qui n'en possèdent pas. Il apparaît d'autre part, que la problématique la plus répandue actuellement est la seconde: la pauvreté est vue comme un phénomène social. Cette problématique sert actuellement d'arrière-plan aux décisions en matière de politique sociale.

---

(1) Voir aussi, J.D. GENDRON, La situation du français comme langue d'usage au Québec, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974, publication B-47, pp. 14-15.

(2) Par la seule pression de sa puissance économique. L'environnement culturel de Montréal (affichage, publicité, nomenclature des produits, etc.) en est un des exemples typiques.

(3) Voir A. MEMMI, Portrait du colonisé, Paris, Payot, 1971, p. 136.

Dans un second temps, on a observé à l'examen de certains indicateurs statistiques, que 60% des familles vivant sur l'Île de Montréal ont un revenu inférieur à la moyenne. On peut dire aussi que 20% des familles, soit près de 93,000, vivent sous le seuil de la pauvreté, c'est-à-dire avec $5,000 et moins. La moitié d'entre ces dernières vit même dans la misère, soit avec moins de $2,000.

Il nous a été donné de voir enfin en comparant les segments les plus favorisés de la population de l'Île et les plus défavorisés que la richesse ou la pauvreté signifie avoir un bon revenu familial ou un mauvais revenu, être au travail à plein temps ou risquer fortement d'être en chômage, être administrateur, professionnel ou technocrate plutôt que travailleur manuel. Etre riche, c'est aussi être déjà scolarisé ou en train de s'instruire. Etre pauvre, c'est au contraire, dans la majorité des cas, laisser l'école très jeune. Au plan familial, être pauvre cela veut dire risquer deux fois plus d'appartenir à une famille monoparentale.

Enfin, on a constaté que la richesse est fort inégalement distribuée. Ceux qui à la maison ne parlent ni français ni anglais ont les plus faibles revenus. La situation des francophones est quelque peu meilleure tandis que les anglophones bénificient des plus hauts revenus. Si on habite une ville où l'on parle surtout l'anglais, on aura à coup sûr un revenu supérieur à la moyenne. Demeurer dans une ville francophone et en particulier à Montréal, c'est presque deux fois sur trois avoir un revenu sous la moyenne. Si on est anglophone, on occupe en général les plus hautes postes dans l'industrie et le monde des affaires. Si on est francophone, on est cadre dans l'administration publique. Enfin, si on appartient au segment de la population le plus riche, on est huit fois sur dix un anglophone et deux fois sur trois un non-catholique et on habite l'ouest de l'Île. Si on appartient au segment le plus pauvre, on est trois fois sur quatre un francophone, presque neuf fois sur dix un catholique et on habite l'est de l'Île.

CHAPITRE III: La population de l'île de Montréal au plan religieux

De manière générale, on reconnaît bien volontiers que le paysage religieux du Québec s'est depuis quinze ans profondément transformé. C'est évidemment la religion traditionnelle de la majorité des Québécois, le catholicisme, qui a subi les transformations les plus importantes ou en tout cas, les plus visibles. Notre système scolaire reposant, comme chacun sait, sur la division confessionnelle, il est donc important d'examiner quelle est la situation religieuse sur l'île de Montréal. Nous le ferons en passant en revue les principales confessions que l'on retrouve sur l'île.

A - Aspects démo-religieux

Voici quelle était en 1971 la répartition de la population de l'île de Montréal au plan religieux.

TABLEAU 3.1

Population de l'île de Montréal selon la religion (1971)(1)

	P	%
Catholique: (2)	1,479,240	75.5
Protestante: (3)	254,785	13.0
Juive: (4)	97,110	5.0
Grecque-orthodoxe:	53,570	2.7
Autres:	28,015	1.4
Aucune religion:	46,460	2.4
	1,959,180	100.0%

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B).

(2) Catholique romaine et ukrainienne.

(3) Anglicane, Eglise unie, presbytérienne, baptiste, luthérienne, pentacostale et Armée du Salut.

(4) Il s'agit de la religion et non pas de la langue. Comprend en fait tous les orthodoxes.

Ce qui frappe au premier coup d'oeil, c'est l'importance numérique du groupe catholique: exactement trois personnes sur quatre appartiennent à cette religion. Le groupe protestant vient au second rang avec 13%. Les autres religions se partagent le dernier 12%.

Les diverses religions ne se répartissent pas toutes également sur le territoire de l'île. La plupart des villes sont cependant à majorité catholique. A noter que la définition des religions correspond à celles qui sont déclarées dans le recensement de 1971.

TABLEAU 3.2

1. Villes de 10,000 habitants et plus
à majorité catholique (1971) (1)

	Population totale	Pourcentage de catholiques
Montréal-Nord	89,135	92.9%
Pointe-aux-Trembles	35,555	92.5%
Saint-Léonard	52,040	91.1%
Anjou	33,895	89.3%
Montréal	1,214,380	80.6%
Verdun	74,695	76.4%
LaSalle	72,905	76.5%
Lachine	44,440	71.7%
Outremont	28.630	60.8%
Saint-Laurent	62,940	58.5%
Pierrefonds	33,015	56.4%
Dorval	20,465	51.8%

Cette liste de villes est quasi identique (Pierrefonds, Dorval et Saint-Laurent en plus) à celle des villes à majorité francophone (2). Ceci n'a évidemment pas de quoi surprendre. Ajoutons encore que la religion catholique forme le groupe le plus nombreux.

---

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B)

(2) Voir chapitre I, p. 18.

2. Villes à majorité protestante (1)

	Population totale	Pourcentage de protestants
Baie-d'Urfé	3,880	65.5%
Beaconsfield	19,450	58.6%
Pointe-Claire	27,305	54.4%

3. Villes à majorité juive (1971) (1)

	Population totale	Pourcentage de juifs
Côte-Saint-Luc	24,375	74.1%
Hampstead	7,030	56.5%

4. Villes sans majorité absolue (1971) (1)

	Population totale	% Pop. cath.	% Pop. prot.	% Pop. juive
Westmount	23,570	30.9%	43.9%	12.1%
Dollard-des-Ormeaux	25,220	45.2%	37.6%	8.5%
Mont-Royal	21,570	44.0%	29.6%	14.9%

Les catholiques forment donc le groupe le plus nombreux à Dollard-des-Ormeaux et Mont-Royal tandis que le groupe protestant occupe la première place à Westmount.

En somme, la ville de Montréal et les villes à l'est de l'île sont massivement catholiques (80% et plus). Les trois municipalités sises entre la Transcanadienne et le lac Saint-Louis sont à prédominance protestante. C'est vrai aussi de Westmount.

Au nord de la Transcanadienne, au centre-nord de l'île, au sud du canal Lachine, les villes sont à prédominance catholique. En plein centre de l'île, deux petites villes sont à majorité juive.

---

(1) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B).

L'examen des recensements antérieurs n'indique pas par ailleurs de fluctuations significatives dans la répartition de la population religieuse (1) sauf dans un cas qu'il importe de signaler car il s'agit d'un phénomène nouveau et qui n'est pas sans importance sur le plan scolaire: il s'agit de la montée spectaculaire en 10 ans du groupe de ceux qui n'ont aucune religion. Dans l'ensemble du Québec, 76,685 personnes ont déclaré en 1971 n'avoir aucune religion contre seulement 6,351 en 1961, soit onze fois plus. Il n'est pas inutile de signaler que les 46,460 "sans religion" de l'île de Montréal représentent 60.6% de tous les Québécois sans religion et ceux de la région métropolitaine représentent 76.4% de tous les Québécois de cette catégorie. En 1961, cette même région comptait 5,039 "sans religion" soit 79.3% des Québécois sans religion (2).

Voici par ailleurs les villes qui comptaient en 1971 le plus de "sans religion".

TABLEAU 3.3

Villes de l'île comptant le plus grand nombre de "sans religion" (1971) (3)

	Pop. totale	Pop. non religieuse	%
Montréal	1,214,380	27,635	2.3
Westmount	23,570	1,995	8.5
Saint-Laurent	62,940	1,795	2.9
Pierrefonds	33,015	1,445	4.4
Outremont	28,630	1,430	5.0
LaSalle	72,905	1,325	1.8
Pointe-Claire	27,305	1,170	4.3
Beaconsfield	19,450	1,130	5.8
Dollard-des-Ormeaux	25,220	1,105	4.4
Verdun	74,695	1,075	1.4
Montréal-Nord	89,135	965	1.1

---

(1) Voir R. ARES, Les positions -- ethniques, linguistiques et religieuses -- des Canadiens français à la suite du recensement de 1971, p. 167. Ces statistiques ne mesurent pas la qualité de la vie religieuse, telle la pratique.

(2) Voir R. ARES, op. cit., pp. 170-177. Certaines décimales ont été corrigées.

(3) Voir R. ARES, op. cit., p. 175. Certaines décimales ont été corrigées.

Par ailleurs, une recherche inédite commandée par le Comité révèle que le nombre d'enfants "sans religion" d'âge pré-scolaire et scolaire sur l'île de Montréal s'élevait, il y a cinq ans à 11,650 et se répartissait, quant à leur langue maternelle, de la manière qu'indique le tableau 3.4.

TABLEAU 3.4

Population des 0-17 ans "sans religion" sur l'île de Montréal, selon la langue maternelle (1971) (1)

	angl.	franc.	autres	total
0- 5 ans	2,485	1,630	1,070	5,135
6-11 ans	1,850	755	655	3,365
12-17 ans	1,665	1,035	435	3,145
Total	6,005	3,350	2,200	11,650

Il n'est pas sans intérêt enfin de savoir à quel groupe ethnique (à défaut de la langue maternelle) appartiennent les "sans religion" dans leur ensemble. Dans la région métropolitaine de Montréal (et non pour l'île de Montréal) sur 58,620 "sans religion", c'est le groupe ethnique français qui en a fourni le plus grand nombre, soit 21,805 (37.2%), suivi du groupe britannique (2), 18,500 (31.6%). Le tableau 3.5 donne à cet égard plus de détails.

On sait en outre que sur les 58,620, 18,710, soit 32%, sont nés à l'extérieur du Canada (3). Même si le groupe ethnique français fournit le plus fort contingent des "sans religion" soit 37.2%, il est très probable que la majorité des "sans religion" parle l'anglais comme le laisse deviner le tableau 3.4.

---

(1) Etude sur la distribution géographique de la population d'âge pré-scolaire et scolaire de l'île de Montréal au plan religieux et linguistique, réalisée pour le compte du Comité par la firme Lanpar Ltée (source: Statistique Canada, recensement 1971). Cette étude sera citée sous le titre abrégé de Rapport Lanpar. NOTE: les "erreurs" d'addition sont dues aux arrondissements aléatoires. Les chiffres les plus gros sont les plus proches de la réalité.

(2) Comprend anglais, irlandais, écossais et gallois.

(3) Source: Statistique Canada, catalogue 92-740. Ces 18,710 "sans religion" représentent 4.5% des immigrants de la région métropolitaine.

TABLEAU 3.5

Composition ethnique du groupe des "sans religion" de la région métropolitaine de Montréal (1971) (1)

Groupe ethnique	Nombre	Pourcentage du groupe ethnique	Pourcentage du total des "sans religion"
Néerlandais	1,375	15.2%	2.3%
Asiatique	5,155	14.1	8.8
Scandinave	510	8.0	0.9
Allemand	2,370	6.2	4.0
Britannique	18,500	4.2	31.6
Ukrainien	570	3.2	1.0
Polonais	600	2.9	1.0
Juif	2,375	2.1	4.1
Français	21,805	1.3	37.2
Italien	1,040	0.6	1.8
Autres	4,325	3.1	7.4
Total	58,620		100.0%

B - Quelques traits caractéristiques des confessions religieuses de l'île de Montréal

Tout comme pour la question linguistique, les statistiques sur le plan religieux ne révèlent pas tout. Il faut pousser plus loin notre analyse des traits caractéristiques des diverses confessions religieuses de Montréal. On ne s'étonnera pas par ailleurs si cette analyse porte principalement sur la communauté catholique. Il y a à cela trois raisons:

1) l'importance numérique de cette communauté (75.5%);

2) la conception particulière que traditionnellement les chefs de cette même communauté, et une proportion significative de celle-ci, ont des rapports entre la religion et l'éducation d'une part et le système scolaire d'autre part;

3) le peu de recherches, pour ne pas dire l'absence de recherches sur les autres confessions religieuses de l'île comparativement à celles portant sur les catholiques.

---

(1) Tiré de R. ARES, op. cit., p. 180. Certaines décimales ont été corrigées.

1. La communauté catholique

Ce qui constitue probablement le trait dominant de la communauté catholique québécoise et montréalaise de 1976 (si on compare son état actuel avec celui d'il y a 15 ans), c'est le pluralisme (1) qui s'est instauré en son sein. L'homogénéité a fait place à la diversité. Tout récemment, le nouveau président du Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation, l'abbé Paul Tremblay, faisait devant l'Assemblée des évêques du Québec le bilan de l'enseignement religieux scolaire. Parmi les "défis nouveaux" se profilant à l'horizon, il signalait "les défis qui viennent de l'évolution de la communauté chrétienne" et, à son sens, "la diversité croissante au sein de la communauté chrétienne" allait s'imposer de plus en plus à l'attention et à la réflexion (2).

A vrai dire, c'est à cette même conclusion que notre analyse de la situation de la communauté catholique montréalaise nous a permis d'arriver. Les quelques pages qui suivent voudraient approfondir cet aspect.

a) L'éclatement de la communauté catholique

En fait, cette situation ne semble pas tout à fait nouvelle. Dès les premières pages de son rapport sur les laïcs et l'Eglise du Québec publié en décembre 1971, la Commission Dumont énumérait parmi l'un des quatre signes majeurs de la crise religieuse du Québec "l'éclatement de la communauté chrétienne". Récusant les dualismes faciles, elle constatait plutôt que "les divisions des chrétiens du Québec se dessinaient selon des dégradés multiples et des nuances infinies" et que ce faisant, les tentatives de classification des chrétiens, sans être impossibles, renvoyaient "d'abord à la plus déconcertante variété"(3).

Ce constat prudent d'une commission d'étude aussi prestigieuse et dont le mandat spécifique était d'étudier le catholicisme chez nous, incite à éviter de prononcer sur l'état du catholicisme montréalais une parole définitive. Un certain nombre de recherches (pas toutes spécifi-

---

(1) Ce pluralisme touche à la fois les idéologies, les pratiques et la manière de se situer par rapport à la religion.

(2) L'enseignement religieux scolaire. Septembre 1975: bilans et défis. Province de Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, 1975. (Texte ronéotypé)

(3) COMMISSION D'ETUDE SUR LES LAICS ET L'EGLISE, L'Eglise du Québec: un héritage, un projet, Montréal, Fides 1971, pp. 19-25. A l'avenir, cet ouvrage sera cité sous le titre: Rapport Dumont.

ques cependant au milieu montréalais) menées ces dernières années (certaines l'ont été par le Comité lui-même) font heureusement que nous ne sommes pas totalement ignorant de la situation. On peut, à partir de ces éléments d'information, tenter une lecture partielle de la situation, non définitive, mais qui permettra d'envisager l'action (car c'est de cela qu'il s'agit avant tout) sans être pour autant dans l'obscurité totale (1).

.premier indice: la baisse de la pratique

Parmi les indices les plus spectaculaires de "l'éclatement" de la communauté catholique montréalaise, se trouve la baisse importante qu'a subie la pratique religieuse dans le diocèse de Montréal. On le sait, celle-ci est passée, entre 1961 et 1971, de 61% à 30% (2) et c'est chez les jeunes de 18 à 35 ans qu'elle est le plus faible, soit autour de 13%.

L'explication de ce phénomène demeure encore problématique. Il y a donc lieu d'éviter les extrapolations hâtives et d'assimiler par exemple sans plus la non-pratique à la non-appartenance ecclésiale ou à l'incroyance. Ce phénomène s'est développé chez nous très rapidement et l'on sait que les comportements changent beaucoup plus rapidement que les attitudes et les valeurs. Des résultats de l'enquête auprès des parents (3) de l'île de Montréal qu'a commandée le Comité en témoignent. Constatons d'abord que 38% des parents de foi catholique ont déclaré avoir une pratique hebdomadaire; 16%, 1 à 3 fois par mois. En gros, on pourrait considérer que près de 54% ont une pratique plutôt régulière (4).

---

(1) Malgré le manque de recherches fondamentales sur la religion québécoise et montréalaise tout comme de recherches descriptives.

(2) Voir à ce propos: Rapport présenté par les évêques des diocèses de l'Inter-Montréal lors de leur visite quinquennale à Rome, novembre 1974, p. 105 à p. 113, en particulier p. 109.

(3) C'est-à-dire dont les enfants fréquentaient l'école publique. N. WENER, Les aspirations des parents de l'île de Montréal face à la religion et l'école, Conseil scolaire de l'île de Montréal, septembre 1975. Dorénavant, on citera simplement cette recherche sous le titre Rapport Wener.

(4) On doit tenir compte dans l'interprétation de ce chiffre et dans les comparaisons avec les autres sondages du fait, a) qu'il s'agit ici d'un segment de la population soit celle de parents de foi catholique ayant des enfants à l'école publique, b) que ce sont les gens eux-mêmes qui ont répondu aux questions. En général, pour mesurer la pratique, on calcule la différence entre les personnes présentes aux messes dominicales un dimanche donné et la population catholique totale d'âge à pratiquer sur le territoire de la paroisse.

Les autres 46% se répartissent entre 24% de pratiquants occasionnels (7 à 11 fois par année et 2 à 6 fois par année) et 22% de non-pratiquants absolus ou quasi absolus (1 fois par année et jamais).

Si l'on examine attentivement les tableaux 3.6 et 3.7, on pourra aisément se rendre compte que par rapport aux éléments de la religion qui impliquent une adhésion intérieure des personnes, les différences entre les pratiquants réguliers et les non-pratiquants ne sont pas très grandes. Ainsi si Dieu est très important pour la totalité des pratiquants réguliers, il l'est aussi pour 89% des non-pratiquants; la morale est importante pour 96% des pratiquants réguliers, mais aussi pour 82% des non-pratiquants; 98.6% des pratiquants réguliers déclarent que Jésus-Christ est important pour eux et 80.8% des non-pratiquants. L'écart est cependant sensiblement plus fort en ce qui concerne "les grandes vérités de la religion" (93% et 53%). Presque tous les parents pratiquants les déclarent importantes contre une faible majorité de non-pratiquants.

Les différences sont cependant beaucoup plus sensibles en ce qui concerne les manifestations extérieures de la religion. Ainsi chez les premiers les cérémonies religieuses sont importantes pour 83%, alors que 20% à peine des non-pratiquants s'y intéressent. Convenons cependant que ce résultat n'a évidemment rien de surprenant. On note la même différence en ce qui concerne les autorités de l'Eglise: 85% des pratiquants réguliers trouvent qu'elles sont importantes contre 21% chez les non-pratiquants. Presque tous les pratiquants réguliers ont le sentiment d'appartenir à l'Eglise contre 42% des non-pratiquants. Par ailleurs 66% des pratiquants attachent de l'importance à la communauté des croyants (i.e. leur paroisse) contre 25% des non-pratiquants. C'est à propos de la prière en général que la différence est la moins significative. Cela se comprend d'ailleurs puisqu'il s'agit d'une activité que l'on peut faire seul: 91% des parents pratiquants la trouvent importante contre 61% des non-pratiquants.

On peut d'autre part remarquer dans ces mêmes tableaux, mais particulièrement dans le second, que le pourcentage de parents qui accordent de l'importance à chacun des éléments décroît régulièrement, en même temps que décroît le degré de pratique. Quand on passe dans le camp des non-pratiquants, c'est la majorité qui décroche. Avec la non-pratique, décroissent radicalement l'intérêt pour les cérémonies religieuses et l'importance que l'on accorde à l'autorité religieuse et la paroisse; se perdent ensuite le sentiment d'appartenance à l'Eglise et l'importance accordée aux grandes vérités de la religion. La prière individuelle, Jésus-Christ, la morale et Dieu demeurent les éléments de la religion les plus solides.

Ceci dit, le phénomène de la non-pratique suscite quand même au sein de la communauté catholique et notamment chez ses pasteurs des interrogations en particulier par rapport à la foi et l'éducation chrétienne

TABLEAU 3.6

Relation entre le degré de pratique dominicale et l'importance accordée à certains éléments sociaux de la religion(2) chez les parents de foi catholique de l'Île de Montréal

	Cérémonies religieuses		La prière		Autorités de l'Église		Communauté de croyants (3)		Sentiment d'appartenance		
	très imp. important	peu imp. pas imp.	très imp. important	peu imp. pas imp.	très imp. important	peu imp. pas imp.	très imp. important	peu imp. pas imp.	oui	± ou -	non
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Régulier N = 428 (38.1%)	83.2	16.2	91.1	7.4	84.9	13.9	66.0	31.2	96.0	2.8	1.2
quasi-régulier N = 165 (15.6)	68.3	31.0	87.1	13.0	60.2	38.2	42.5	55.5	91.4	6.1	2.6
irrégulier N = 262 (24.6%)	52.2	46.6	81.9	17.7	57.9	48.5	45.2	51.1	77.7	12.9	8.8
non-pratiquant et occasionnel N = 233 (21.9%)	19.6	77.8	61.4	36.1	21.2	75.4	25.1	68.9	42.8	19.8	36.8
global N = 1088 (100%)	59.4	39.4	81.7	17.1	60.6	37.1	48.3	48.2	79.1	9.5	11.1

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques no 5, no 7, no 8, no 9 (21.05.22, 29/01/76) non publiés. Données recueillies dans le cadre du Rappor[illegible] Wener. C'est le cas de tous les tableaux de SORECOM.

(2) SORECOM, tableaux mécanographiques no 2, no 6, no 10, no 11, no 12 (21.05.22, 29/01/76) non publiés.

(3) C'est-à-dire la paroisse, les petits groupes, les mouvements, etc.

TABLEAU 3.7

Relation entre le degré de pratique dominicale et l'importance accordée à certains aspects intérieurs de la religion chez les parents de foi catholique de l'Île de Montréal (mai 1975).(1)

	Grandes Vérités		Jésus-Christ		Dieu		Morale	
	très imp. important	peu imp. pas imp.	très imp. important	peu imp. pas imp.	très imp. important	peu imp. pas imp.	très imp. important	peu imp. pas imp.
	%	%	%	%	%	%	%	%
Régulier N = 428 (38.1%)	93.8	5.9	98.6	0.8	99.8	0.3	96.0	3.5
quasi-régulier N = 165 (15.6%)	84.0	13.4	97.5	2.4	99.6	0.3	95.1	3.9
irrégulier N = 262 (24.6%)	75.8	21.0	95.9	3.5	97.7	2.1	91.4	6.3
non-pratiquant et occasionnel N = 233 (21.9%)	53.5	40.8	80.8	16.9	89.2	8.5	82.1	15.2
global N = 1088 (100%)	78.7	18.3	93.9	5.2	97.0	2.5	91.7	6.9

des jeunes (1). On se demande l'effet qu'aura à plus long terme le fait pour la majorité (c'est maintenant le cas à Montréal) d'être coupée d'un de ses réseaux le plus important de communication avec l'Eglise (2).

.second indice: la baisse des permanents

Un autre indice de la crise religieuse que vit le Québec, et Montréal n'y échappe pas, touche les permanents de l'institution: leur nombre diminue et leur âge moyen augmente. Le diocèse de Montréal comptait en 1961-62, 849 prêtres séculiers. En 1971-72, il en comptait 785. L'âge moyen pour la même période est passé de 47.6 ans à 49.9 ans. 24.6% des prêtres, donc 1 sur 4, étaient en 1971-72 retirés ou occupés à des fonctions non diocésaines. Le nombre de catholiques par prêtre séculier est passé de 1,785 à 2,192 et à 2,595 si l'on ne compte que les prêtres séculiers actifs. Trois facteurs expliquent cet état de choses: les départs (une centaine de prêtres auraient abandonné le clergé montréalais depuis 10 ans), les décès et surtout le faible taux de recrutement. On a constaté une baisse de 60 à 70% du recrutement par rapport à 1960. Le diocèse de Montréal comptait en tout 44 futurs prêtres en cheminement en avril 1974 et on estimait qu'environ 70%, soit 30, seraient ordonnés dans les 4 ou 5 années subséquentes soit en moyenne 5 ou 6 par année (3).

Les catholiques montréalais, en particulier les parents, ont pris conscience au cours de la dernière décennie de la baisse importante du nombre de religieux et de religieuses enseignant dans les écoles. Une explication populiste souvent entendue veut qu'on les ait sortis des écoles en même temps que les crucifix (4). La réalité est tout autre. Chez

---

(1) Voir le rapport des évêques déjà cité, p. 113. Voir aussi: Non-pratique religieuse: itinéraires vers l'incroyance? Actes de la IIIe session annuelle des responsables diocésains. Office national pour le dialogue avec les non-croyants, Montréal, 22-24 novembre 1974 et en particulier J.P. DUCHESNE, Evolution des hypothèses concernant la non-pratique et l'incroyance, pp. 47-56. Aussi (EN COLLABORATION), L'incroyance au Québec, Approches phénoménologiques, théologiques et pastorales, Montréal, Fides, 399 pages.

(2) Les média d'information suppléent sans doute dans une certaine mesure, mais il est difficile de dire jusqu'à quel point.

(3) Rapport présenté par les évêques des diocèses de l'Inter-Montréal lors de leur visite quinquennale à Rome, pp. 174-175.

(4) Ce qui n'est pas exact. On comptait toujours en 1974-75 dans les commissions scolaires catholiques de l'Île, 658 religieux enseignants dont 510 à la CECM. Source: SIMEQ.

les frères éducateurs, le nombre de scholastiques est passé de 1971 à 1973 au Canada de 801 à 334. Durant la même période, 1,559 religieuses et 344 frères éducateurs ont quitté leur ordre. Le nombre de postulants et novices chez les frères est passé de 541 en 1962 à 85 en 1973 et chez les soeurs de 1,280 en 1960 à 232 en 1973 (1).

Au-delà de ces indices quantifiables (2), d'autres éléments de la situation sont souvent invoqués pour décrire le changement survenu à l'intérieur de la communauté catholique. La Commission Dumont a noté parmi ceux-ci l'indifférence des jeunes, la perte de confiance dans l'institution ecclésiale, l'abandon relatif des codes disciplinaires et moraux, la chute de participation du laïcat organisé, la perplexité et confusion dont les "hot lines" se font souvent l'écho, la recherche d'une nouvelle identité, etc.

.<u>troisième indice: la déconfessionnalisation</u>

La transformation probablement la plus importante de ces quinze dernières années et aussi l'une des plus fréquemment soulignées (3), est le fait que le catholicisme avec ses valeurs, ses symboles, ses pratiques, a cessé d'être le cadre de référence explicite et dominant de la collectivité canadienne-française en tant même que collectivité. Bref, il n'est plus "le tout de la vie de notre société"(4). En même temps que sont disparus les grands et petits symboles religieux qui aidaient la collectivité à s'identifier, les grandes institutions canadiennes-françaises (syndicats, services sociaux, collèges, universités, coopératives, etc.) jusque-là marquées par la présence institutionnelle de l'Eglise ont à peu près toutes coupé leurs liens organiques avec l'Eglise. Seul le système scolaire à l'élémentaire a échappé au mouvement général (5).

---

(1) <u>Statistiques 1973 des congrégations religieuses du Canada</u>. Conférence religieuse canadienne, Ottawa. On ne connaît pas de statistiques spécifiques pour le Québec seulement ou Montréal.

(2) v.g. on pourrait évoquer les problèmes financiers que connaît la plupart des paroisses du diocèse et le diocèse lui-même.

(3) <u>Rapport Dumont</u>, p. 97.

(4) <u>Ibid.</u>, p. 97.

(5) Sur le plan juridique, la confessionnalité des écoles et des commissions scolaires a même été renforcée de par les Lois 27 et 71 d'une part et le dernier Règlement du Comité catholique, d'autre part.

L'éclatement de la communauté catholique sur le plan religieux a aussi été un éclatement culturel. On a assisté à la montée du "français" et du "Québec", ces deux réalités devenant peu à peu les nouveaux symboles, profanes cette fois, d'une nouvelle identité collective "en train de se faire". Car il faut bien constater en même temps qu'aucune idéologie globale n'a encore remplacé l'idéologie de chrétienté qui était celle des Canadiens français. On assiste au contraire à l'émergence chez nous d'une pluralité d'idéologies plus ou moins fragmentaires (1).

b) Des attitudes et des modes d'appartenance diversifiés

Mais la crise que traverse la communauté catholique ne signifie pas pour autant la disparition de cette communauté. Le fait que le "ciel québécois se soit effondré" n'implique pas que ce qui s'y trouvait se soit soudainement volatilisé. Comme l'a souligné la Commission Dumont, il est difficile de dégager avec la dernière des précisions les différentes façons dont les catholiques gardent, perdent, réorganisent ou réinterprètent leur vécu religieux. Mais certaines recherches menées ces dernières années, permettent de mieux comprendre la situation, situation qui rejaillit finalement au plan scolaire. S'il y a éducation religieuse à l'école, si le système est confessionnel, on doit admettre que cela doit avoir un lien avec la manière dont les gens d'ici vivent et comprennent leur religion. Il y a donc lieu de pousser plus à fond l'examen de la question.

.un trait dominant: la morale

Un des traits dominants du catholicisme vécu au Québec et à Montréal paraît être le primat accordé par les fidèles à l'éthique ou si l'on préfère aux valeurs morales véhiculées par le catholicisme. C'est là la conclusion de plusieurs études (2). C'est aussi, il faut le dire, un constat qui correspond à l'expérience commune des plus de trente

---

(1) Voir J. GRAND'MAISON, Nationalisme et religion - Religion et idéologies politiques, Montréal, Beauchemin, 1969, 206 pages et du même auteur, Stratégies sociales et nouvelles idéologies, Montréal, HMH, 1970, pp. 145-255. On connaît malheureusement plutôt mal la situation du catholicisme au sein de la communauté anglophone (irlandaise) chez nous de même qu'au sein de la communauté italienne. On peut tout de même avancer l'hypothèse que le catholicisme sert encore à définir le groupe face aux autres groupes, bref, qu'il joue une fonction culturelle importante, de différenciation dans le cas des Irlandais, d'intégration et de cohésion sociale chez les Italiens.

(2) Voir en particulier: N. WENER, La religion et la vie dans COMMISSION D'ETUDE SUR LES LAICS ET L'EGLISE, Croyants du Canada français, Recherches sur les attitudes et les modes d'appartenance, Montréal, Fides, 1971, pp. 13-14.

ans. On sait qu'historiquement les catholiques québécois ont connu une religion à forte saveur éthique (1).

L'enquête Wener invite à nuancer ou à préciser ce jugement. La foi, du moins la foi en Dieu et en Jésus-Christ, semble garder auprès des parents une aussi grande importance que la morale, même si les "grandes vérités de la religion" paraissent de moindre importance. Celles-ci sont "très importantes" pour 33% des répondants tandis que la morale l'est pour 60%. La foi est déclarée être la plus importante par 40% des répondants tandis que la morale l'est par 18%. Par contre 21.7% des répondants indiquent comme premier choix le fait que la religion leur apporte quelques grands principes moraux (l'amour, la justice, la charité) et 17.6% placent l'apport moral comme deuxième choix (2).

TABLEAU 3.8

Apport de la religion aux parents de foi catholique de l'Île de Montréal (mai 1975) (3)

	1er choix %	2e choix %	total %
un sens à la vie	23.3	16.1	39.4
des règles de conduite précises	5.5	6.7	12.2
une force intérieure	11.4	12.3	23.7
un soutien dans les épreuves	12.5	17.7	30.2
quelques grands principes moraux	21.7	17.6	39.3
le salut de votre âme	9.6	9.3	18.9
un contact avec Dieu	15.5	20.2	35.7

---

(1) Voir à ce propos la thèse de doctorat de L. ROUSSEAU, Analyse et interprétation de la prédication à la paroisse de Montréal, 1800-1830. Université de Montréal, mai 1973 et en particulier son article: Le jeu de l'opérateur éthique dans le discours religieux québécois dans SR 4 (1975) 335-346.

(2) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 6 à 14 (17.14.03. 19/07/75) non publiés.

(3) SORECOM, tableaux mécanographiques no 23 et no 24 (17.14.03. 19/07/75) non publiés. Ces données proviennent toutes de la banque d'informations recueillies dans le cadre de l'enquête Wener. Cette remarque s'applique à toutes les autres références du même type.

. <u>les manières de se situer face à la religion et à l'Eglise</u>

Les statistiques du tableau 3.8 laissent par ailleurs relativement insatisfait car elles ne vont guère loin dans l'analyse et ne disent rien sur le sens des choses. A cet égard, un certain nombre d'efforts a été fait ces dernières années pour rendre compte des attitudes profondes et des modes d'appartenance des catholiques. L'étude déjà citée menée dans le cadre de la Commission Dumont avait permis de retracer quatre manières de situer la religion par rapport à la vie, soit l'absence d'univers religieux, la religion-secteur de vie, la religion-dimension de l'existence et la religion-centre de la vie.

Et l'on précisait à ce propos:

> Ces types se situent (...) sur un axe allant d'un pôle négatif, où la religion est complètement absente de la vie de l'individu, à un pôle positif, où elle représente le centre de sa vie. Le deuxième type, appelé "secteur de vie", qui se rapproche davantage du pôle négatif que du positif, regroupe les individus <u>dont la religion se caractérise</u> d'abord par sa marginalité, son parallélisme <u>par rapport à la vie quotidienne</u>. La religion est présente dans leur vie mais constitue un "secteur" à côté des autres, n'exerçant ainsi aucune influence sur <u>l'ensemble de la vie</u> ou, tout au plus, exerçant une certaine influence <u>très occasionnelle</u>. Quant au troisième type, "dimension de l'existence", il se rapproche plus du pôle positif que de l'autre et rassemble des gens chez qui la religion est <u>très présente</u> et exerce pour le moins, une certaine influence dans leur vie. (1)

Plus loin, l'auteur avait présenté une typologie générale des chrétiens rencontrés au cours de la recherche, typologie qui partait de l'observation que la crise actuelle paraît plus une crise ecclésiastique qu'une crise de foi et qui prenait comme point de départ la position face à l'Eglise-institution. On peut résumer ces cinq types de la manière suivante (2):

a) <u>Les "conformistes"</u>

Leur caractéristique principale est de se trouver profondément en accord avec l'institution ecclésiastique actuelle. Ce type de catholique se subdivise en deux sous-types selon leur mode d'intériorisation

---

(1) N. WENER, <u>La religion et la vie</u>, dans COMMISSION D'ETUDE SUR LES LAICS ET L'EGLISE, <u>Croyants du Canada français, Recherches sur les attitudes et les modes d'appartenance</u>, Montréal, Fides, 1971, p. 33.

(2) Voir N. WENER, <u>op. cit.</u>, pp. 45-48.

des principes chrétiens: on retrouve d'abord les conformistes perplexes qui s'appuient continuellement sur l'institution pour déterminer leurs croyances et leurs principes moraux. Mais devant les ambiguïtés, voire les contradictions du clergé, ils sont inquiets et se cherchent. On retrouve ensuite les conformistes traditionnalistes qui dirigent leur conduite selon les principes appris dans leur enfance. Les hésitations de l'Eglise-institution ne les atteignent guère.

b) Les "ritualistes"

Ce sont les "catholique du dimanche". Ils nient ou oublient les fins de l'Eglise pour ne valoriser que certains moyens. La religion ne constitue pour eux qu'un secteur de vie et n'a généralement pas d'influence dans le quotidien. Ils fréquentent la messe par habitude sans plus.

c) Les "innovateurs"

Ceux-ci acceptent les objectifs de l'Eglise-institution mais critiquent ou rejettent les moyens qu'elle utilise et tentent d'en créer d'autres. C'est parmi eux surtout que l'on retrouve les participants à la vie de l'Eglise. La religion est importante pour eux: c'est une dimension valorisée de leur existence.

d) Les "rebelles"

Ceux-ci représentent les chrétiens qui rejettent ou ignorent à la fois les fins et les moyens de l'institution ecclésiastique et leur en substituent d'autres. Ils sont ou bien regroupés en communauté restreinte ou bien ils fournissent seuls leur expérience se disant "chrétiens non catholiques".

e) Les "retraités"

Ceux-ci ont abandonné et la religion et l'Eglise. Ce sont les incroyants ou ceux qui sont en voie de l'être. Le Rapport Wener a d'autre part permis d'évaluer d'une manière plus précise la composition de la population étudiée. D'abord comme on l'a déjà vu, la religion, la foi en Dieu et Jésus-Christ, la morale, le sentiment d'appartenance à l'Eglise demeurent importants pour la majorité des parents catholiques de l'île de Montréal. Il apparaît inutile de remettre ceci en cause. La pratique, la relation à l'autorité ecclésiastique, la communauté réelle d'appartenance (la paroisse) apparaissent beaucoup moins importantes.

Plus profondément, le Rapport Wener signale parmi les parents la présence de trois types de croyants:

Pour un premier ensemble d'individus, la religion occupe une place centrale dans leur vie. Elle constitue le pôle d'intégration de leur personnalité et influence ainsi la majeure partie de leur existence. Ce sont les seuls croyants, assez différents l'un de l'autre, selon le contenu de leur foi.

Un premier sous-type regroupe ceux que nous appellerons les "croyants orthodoxes". Ces croyants, pour qui la religion est centrale, manifestent un fort attachement à leur Eglise, dont ils suivent le plus possible les directives. Ces croyants se retrouvent surtout chez les catholiques et militent souvent dans des mouvements religieux. Ils défendent la thèse de l'école confessionnelle qui constitue un milieu homogène, structuré autour de la religion.

Le deuxième sous-type regroupe des croyants qui appartiennent pour la plupart à de "nouvelles communautés" de base. Ces croyants, pour qui la religion est centrale, critiquent assez fermement l'institution ecclésiastique actuelle. Ils essaient d'effectuer consciemment un retour à l'évangile et à l'essentiel de la vie des communautés chrétiennes primitives. Pour eux, le petit groupe d'échange et de célébration est très important. Ils veulent humaniser l'école actuelle, en faire un vrai milieu de vie communautaire.

Pour un deuxième ensemble d'individus, la religion représente un "secteur de vie" à côté des autres. Leur religion est aussi très individuelle, sans appui sur une communauté vivante. Nous retrouvons deux composantes essentielles à leur religion: la foi en Dieu perçue comme "cause première" et un ensemble de principes moraux qui les amènent à "faire une bonne vie". C'est ce deuxième type de croyants que nous retrouvons majoritairement dans les résultats du sondage. Pour les catholiques de ce type, l'école doit s'occuper de la formation religieuse de leurs enfants alors que pour les protestants, c'est surtout la famille qui s'en occupe.

Enfin, un troisième ensemble d'individus se particularise par l'absence d'univers religieux. Ces individus ne font aucune référence à une réalité transcendante. Ils vivent de valeurs spirituelles qui se rapportent à une certaine conception de "l'idéal humain". Ces individus, qui ont pour la plupart abandonné l'une ou l'autre religion, ne manifestent aucune agressivité à l'égard des Eglises. (1)

---

(1) Rapport Wener, pp. 217-218.

D'autre part, on constate que la religion des catholiques montréalais a pris une dominante individuelle au profit de ses aspects collectifs ou sociaux.

> La religion catholique des montréalais s'est individualisée, privatisée, simplifiée et a revêtu une forte coloration éthique. Elle se rapproche ainsi de la religion protestante, plus souple, plus individuelle et plus ouverte au pluralisme. Le protestantisme, traditionnellement plus cohérent avec les valeurs de la société industrielle nord-américaine, s'est beaucoup moins transformé, du moins en apparence. Son idéologie et son organisation ecclésiastique lui ont permis de s'adapter plus facilement aux conséquences de la modernisation. Tel ne fut pas le cas de l'Eglise catholique, du moins de son organisation hiérarchique. Les protestants et les catholiques continuent pourtant à s'opposer. Leur choix respectif des types d'école souhaités nous le montre assez clairement (question 51). Mais en-deçà de cette opposition de principe, l'influence du contexte socio-culturel actuel s'est fait sentir et les ressemblances se dessinent de plus en plus clairement. Ce rapprochement s'opère davantage vers l'orientation protestante. Que s'est-il donc passé chez les catholiques?
>
> Le climat social d'une métropole comme Montréal ne favorise pas, par son anonymat, un contrôle social aussi individualisé que dans les collectivités restreintes. La pression de naguère vers la conformité religieuse est disparue. La pratique religieuse dominicale s'en est d'abord ressentie (questions 19 et 23), puis l'importance accordée aux autorités ecclésiastiques (questions 22, 26 et 48). Les communautés paroissiales, structurées d'abord en milieu rural, ont progressivement perdu de leur fonctionnalité. Le catholique s'est ainsi retrouvé seul avec ses croyances et ses grands principes moraux. Sa religion est devenue beaucoup plus individuelle que communautaire et collective. Elle a influencé surtout sa vie privée en particulier ses relations conjugales et parentales. Seul avec sa religion, il l'a simplifiée pour mieux se la ré-approprier. Il s'en est tenu à l'essentiel: croire en l'existence de Dieu, communiquer avec Lui et guider sa vie sur quelques grands principes (amour, justice...). Il n'a plus besoin d'un spécialiste pour lui expliquer sa religion. (1)

Ajoutons que la situation qui vient d'être décrite correspond passablement à ce que l'on a pu observer au cours des audiences publiques. Les organismes à caractère spécifiquement ecclésial ou à dominante chrétienne, bien qu'ils se soient d'abord intéressés à la situation religieuse au plan scolaire, ont, la plupart du temps, tenu compte dans leurs com-

---

(1) Rapport Wener, pp. 224-225.

mentaires de la situation religieuse en général ou de la vision qu'ils en avaient. A deux ou trois exceptions près, la majorité de ces organismes véhicule les mêmes valeurs et la même vision de la situation (1) que ceux décrits dans le Rapport Wener comme les tenants de "l'école de l'Eglise" (2) ou les "croyants orthodoxes".

En un mot, on retrouve chez les francophones catholiques, certes à des degrés divers, les traits dominants de l'idéologie de chrétienté traditionnelle qui a marqué le Canada français jusqu'à la Révolution tranquille. Elle se caractérise par la méfiance envers l'Etat mais aussi par la valorisation de la famille, la paroisse, l'école, la Nation, qui tiennent la première place dans le champ des valeurs (3).

Compte tenu des différences linguistiques, on peut dire aussi que c'est globalement la même pensée religieuse qu'ont présentée au Comité les organismes représentant ceux qui oeuvrent et envoient leurs enfants dans les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques. Au plan culturel, on compte parmi ceux-ci la communauté catholique irlandaise et la communauté italienne, mais aussi la plupart des communautés ethniques regroupant moins d'adhérents.

Les audiences publiques ont permis également d'identifier une autre tendance au sein des groupes religieux et que le Rapport Wener plaçait parmi les tenants de "l'école de la communauté" (4). Il s'agit de catholiques membres de communautés de base. De tendance séculière, ceux-ci non seulement acceptent-ils le pluralisme religieux mais ils le valorisent (5).

Enfin, la tendance décrite sous le nom de "l'école de la société" (6) et où la religion tient une place importante au plan individuel (contrairement aux deux autres) s'est aussi manifestée au cours des audiences chez des groupes à vocation non pas religieuse mais profane, chez les comités de parents, les associations de principaux et d'administrateurs scolaires, voire les commissions scolaires (7). Chez ces groupes et organismes, la religion est partout respectée mais elle apparaît nettement

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 59-62, p. 72, pp. 135-141, p. 174, surtout pp. 278-279 et 284-285.

(2) Ibid., pp. 120-126; voir aussi le tableau p. 207.

(3) Pour une description de cette idéologie, voir notamment J. GRAND'MAISON, Nationalisme et religion - Religion et idéologies politiques, Montréal, 1970, pp. 32-45.

(4) Rapport Wener, pp. 139-147, p. 281, p. 287.

(5) Rapport Proulx, pp. 65-66.

(6) Rapport Wener, pp. 127-135.

(7) Rapport Proulx, pp. 63-64.

comme secondaire par rapport à d'autres valeurs en particulier la langue qui elle a pris la première place (1). Surtout, la religion est une affaire qui relève de la liberté individuelle des parents. Ce même organisme valorisant la compétence insiste beaucoup sur la qualité des services éducatifs.

2. La communauté protestante

L'examen ou la description de la communauté protestante montréalaise ne saurait avoir le même sens, ni la même portée que l'analyse qui vient d'être faite de la communauté catholique. Il y a à cela une raison bien simple: historiquement la communauté protestante ne s'est pas définie de la même manière que les catholiques face à la religion et l'école. Elle a été plus libérale. Cela tient sans doute à la nature du protestantisme et surtout au fait que la communauté protestante est très hétérogène. Elle regroupe en fait plusieurs "dénominations" voire plusieurs sectes, comme en fait foi le tableau 3.9 Cette situation les a obligées à composer.

TABLEAU 3.9

Répartition des dénominations protestantes sur l'Île de Montréal (1971) (2)

	Pop.	%
Anglicane	96,030	37.7%
Eglise unie	87,280	34.3%
Presbytérienne	33,845	13.3%
Baptiste	16,345	6.4%
Luthérienne	14,625	5.7%
Pentecostale	4,650	1.8%
Armée du Salut	2,010	0.8%
	254,785	100 %

(1) Le Rapport Wener souligne que la religion n'apparaît jamais pour les parents de cette catégorie comme une matière de base. C'est plutôt le français.

(2) Source: Statistique Canada, catalogue 95-734 (CT-4B).

On constate que l'Eglise anglicane et l'Eglise unie du Canada regroupent le plus d'adhérents, soit plus des deux tiers de tous les protestants.

Sous l'influence du mouvement oecuménique, les Eglises protestantes tentent actuellement de se rapprocher et un plan d'union entre l'Eglise anglicane et l'Eglise unie est à l'étude. La plupart sont membres du Conseil canadien des Eglises et à Montréal du Groupe mixte de travail.

Il n'existerait pas, semble-t-il, d'étude sur le protestantisme montréalais (1). Néanmoins, le Rapport Wener, tout comme les audiences publiques, livrent quelques indications utiles à cet égard. Ainsi 45% des protestants ont déclaré avoir un sentiment d'appartenance ecclésiale, 39.3% ont répondu ne pas avoir un tel sentiment et 13.4% plus ou moins. Le taux de ceux qui ne pratiquent jamais ou à peu près s'élève à 42.6% et celui de ceux chez qui elle était à peu près régulière s'élevait à 37.4%. Elle était occasionnelle ou irrégulière chez 19.9% des répondants. Quant à la religion en général, 70.7% la jugeraient très importante ou importante et 28.5% peu ou pas importante. Ils accordent visiblement plus d'importance à la morale (48.4%) qu'à la foi (20.7%) (2).

Les audiences publiques ont par ailleurs permis de mettre en lumière quelques traits du protestantisme. Certains groupes protestants ont décrit leur protestantisme comme marqué par le rejet de l'autoritarisme et le primat du jugement personnel et de la conscience individuelle lequel serait à l'origine du pragmatisme dans les choses profanes et des attitudes de tolérance et pluralisme en matières religieuses (3). En réalité, le protestantisme, dans le contexte scolaire montréalais, apparaît plus comme un modèle culturel que comme un phénomène religieux au sens strict. A l'intérieur de ce modèle culturel, l'univers religieux sert de toile de fond historique et permet au plus grand nombre de faire le consensus autour d'une "interprétation morale et spirituelle de la vie". Du moins, c'est l'objectif visé (4).

---

(1) Nos recherches se sont avérées vaines de ce côté.

(2) SORECOM, tableaux mécanographiques no 2, no 3, no 4 et no 14 (00.51.16. 17/01/76) non publiés.

(3) Rapport Proulx, p. 57. Il paraît opportun de signaler que ces caractéristiques ont été données par comparaison avec la perception qu'on a des catholiques. On a utilisé le procédé des antinomies.

(4) Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, article 8, septembre 1975. A noter toutefois que le Comité protestant veut dépasser le pragmatisme.

3. Les autres confessions religieuses

Il existe sur l'Île de Montréal deux autres confessions religieuses relativement importantes, soit la communauté juive et la communauté orthodoxe. La première regroupait en 1971 quelque 5% de la population de l'Île et comptait 22,425 enfants de 0-17 ans dont 15,450 d'âge scolaire; on retrouvait dans la seconde 2.7% de la population de l'Île. Elle comptait 17,035 enfants de 0-17 ans dont 9,795 d'âge scolaire (1). Ces deux confessions religieuses présentent en outre cette caractéristique de former deux communautés ethniques assez homogènes. Dans la communauté juive, l'anglais prédomine largement (77.9%), la communauté orthodoxe utilise majoritairement le grec (69.7%).

Malheureusement, nos démarches en vue de connaître un peu mieux la communauté juive de Montréal n'ont pas abouti. On sait cependant que la communauté juive n'est pas homogène au plan religieux. Sa foi s'exprime en effet à travers des traditions diverses qui se répercutent au plan scolaire.

Pour sa part, la communauté orthodoxe (2) en tant que groupe religieux se distingue à la fois des catholiques et des protestants auxquels ses membres ne s'identifient nullement. Au plan théologique, les orthodoxes sont plus près des catholiques que des protestants. Il faut surtout noter en outre que l'orthodoxie est inséparable des cultures nationales. Chez nous c'est surtout la culture grecque qui est concernée. Vouloir séparer les deux constitue aux yeux des membres de la communauté un non-sens (3).

La communauté orthodoxe grecque de Montréal a une histoire vieille d'au moins cinquante ans. Elle compte quatre églises dont la cathédrale Saint-Georges, Chemin de la Côte Ste-Catherine. Outre ses églises, elle possède plusieurs institutions dont deux écoles élémentaires subventionnées par le ministère de l'Education mais traditionnellement ses enfants fréquentent les écoles du PSBGM. La plupart de ses membres adoptent l'anglais comme langue de travail. En 1971, parmi les enfants de 0-17 ans, 15% soit 2,550 avaient déjà l'anglais comme langue maternelle contre 3.7% pour le français, 70% avaient toujours le grec comme langue maternelle (4).

---

(1) Source: Statistique Canada. Voir Rapport Lanpar.

(2) L'orthodoxie compte aussi à Montréal plusieurs traditions: russe, roumaine, syrienne.

(3) Consultation du secrétaire du Comité auprès des représentants de la communauté hellénique de Montréal, 4 février 1976.

(4) Rapport Lanpar.

Quant aux autres confessions religieuses, elles comptaient en 1971, sur l'île, 28,015 adhérents, soit 1.4% de la population totale. De ce nombre, 9,160 soit 32.7% appartenaient à la secte des Témoins de Jéhovah, les autres se répartissant entre de nombreuses religions, tels les mormons, les hindous, les musulmans, etc (1). On sait, à vrai dire, peu de choses sur ces diverses communautés religieuses de l'île. Il semble qu'au plan scolaire, elles aient pour la plupart traditionnellement choisi pour leurs enfants le secteur protestant, en raison du pluralisme qui y existe déjà depuis longtemps. Au total, les autres religions comptaient en 1971, 6,725 enfants de 0-17 ans dont 3,405 d'âge scolaire. Sur ces 6,725 enfants, 41% étaient de langue maternelle anglaise, 30% de langue maternelle française et 24.1% d'autres langues que l'italien et le grec (2).

4. Les "sans religion" et les incroyants

Etant donné le caractère confessionnel de notre système scolaire, il importe de s'arrêter aux incroyants et à ceux qui n'appartiennent à aucune religion tout en tenant compte du fait que n'appartenir à aucune religion n'est pas synonyme d'incroyance.

Rappelons que 46,460 personnes ont déclaré en 1971 n'appartenir à aucune religion, soit 2.4% de la population totale de l'île. 11,650 avaient de 0 à 17 ans et 6,500 étaient d'âge scolaire. Des 11,650, 51.5% étaient de langue maternelle anglaise, 29% étaient de langue maternelle française, 19% d'une autre langue maternelle (3).

La population des "sans religion" demeure relativement peu nombreuse sur l'île de Montréal, soit 46,460. Mais il faut rappeler cependant qu'en 1961, elle s'élevait à un peu plus de 5,000 dans la région métropolitaine et à 3,180 dans la ville de Montréal (4).

Si l'on examine par ailleurs les indices de l'incroyance ou du moins d'abandon de la religion chez les parents des enfants fréquentant les écoles de l'île, on constate que 15% de ces parents déclarent n'avoir pas de sentiment d'appartenance à l'Eglise. Ce taux grimpe à 25% quand

---

(1) R. ARES, Les positions - ethniques, linguistiques et religieuses - des Canadiens français à la suite du recensement de 1971, Montréal, 1975, p. 166.

(2) Rapport Lanpar.

(3) Rapport Lanpar.

(4) Voir le tableau 3.3.

on y ajoute ceux qui déclarent avoir "plus ou moins de sentiment" (1).

Le taux de ceux qui ne fréquentent plus ou à peu près plus leur église paroissiale, leur congrégation ou leur synagogue est aussi de 25%. 7% déclarent que la religion n'a plus d'importance aucune pour eux, taux qui grimpe à 20% quand on y ajoute les répondants pour qui elle est peu importante. Il est intéressant cependant de noter que chez ce 7% de parents pour qui la religion n'est pas importante du tout, 61% d'entre eux se considèrent quand même comme religieux. Seulement 4.3% déclarent que Dieu n'est pas important pour eux (2).

Chez les parents de foi catholique mais qui ne sont plus pratiquants, 8.5% déclarent que Dieu n'est plus important pour eux, 17% disent la même chose à propos de Jésus-Christ et 41% à propos des grandes vérités de la religion.

Ce phénomène de l'incroyance ou de l'indifférence est nouveau. Il passe, comme semble l'indiquer les chiffres déjà cités, par une crise de l'institution, du moins chez les catholiques (3). Il est probable qu'il aura des répercussions sur notre système scolaire et ces répercussions iront probablement grandissantes dans la mesure où l'incroyance ira augmentant. Car on ne doit pas perdre de vue que les chiffres cités dans ce rapport proviennent d'une enquête réalisée auprès de parents qui en moyenne avaient 41.6 ans (4).

CONCLUSION

La conclusion de ce chapitre sera courte car les faits qu'on y a mis en lumière sont peu nombreux. Ils n'en sont pas moins capitaux.

D'abord, les catholiques constituent toujours au plan démographique la très grande majorité (75%) de la population de l'île de Montréal. Mais la communauté qu'ils forment a vécu ces derniers quinze ans une sorte d'éclatement. Sur le plan strictement religieux, elle n'est dorénavant plus homogène. Parmi les indices les plus importants de cet éclatement, il faut très certainement souligner la prise de distance de plus en plus grande des catholiques face à l'institution ecclésiale, distance qui s'ex-

---

(1) Rapport Wener, p. 32.

(2) Rapport Wener, pp. 35-37.

(3) Voir les tableaux p. 92.

(4) Rapport Wener, p. 20.

prime notamment par la non-pratique religieuse: c'est maintenant la majorité (70%) qui ne pratique plus. Cette prise de distance s'exprime aussi par la perte du sens de l'appartenance ecclésiale, l'indifférence face à l'autorité et aux institutions ecclésiales, telle la paroisse. Même chez les pratiquants réguliers, la paroisse, pour un parent sur trois, ne revêt plus d'importance. Certains indices donnent même à croire que l'éloignement de l'institution s'inscrit dans un cheminement qui mène logiquement à l'incroyance.

En second lieu, pour la majorité des francophones, le catholicisme a cessé d'être un moyen d'identifier la collectivité. La religion reste importante mais elle a été reléguée dans la sphère de la vie privée. Les francophones montréalais se définissent de plus en plus par leur appartenance à la culture québécoise. Ceci dit, il n'en demeure pas moins vrai qu'une importante minorité d'entre eux trouvent toujours dans le catholicisme et ses institutions traditionnelles un lieu d'identification collective, tout comme au temps où le nationalisme religieux canadien-français dominait.

Le religion joue aussi un rôle social important pour les anglophones catholiques dans la mesure où elle leur permet de se distinguer des anglo-protestants. Elle occupe de même une grande place pour les italophones en tant que facteur de cohésion sociale. En outre, on constate chez les catholiques non francophones une prise de distance face à l'institution ecclésiale un peu moins prononcée que chez les francophones mais non moins réelle.

L'autre élément important qu'a mis en lumière notre analyse concerne la montée grandissante chez nous de ceux qui n'appartiennent à aucune religion de même que de l'incroyance. Dans la mesure où il s'agit d'un phénomène nouveau mais dynamique, il est susceptible d'avoir des répercussions importantes dans notre système scolaire.

ANNEXE AU CHAPITRE III

TABLEAU 3.10

Importance de la foi en Dieu selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975) (1)

	Très imp. important %	peu imp. pas imp. %
Catholique (francophone) N = 883	96.7	2.7
Catholique (non-francophone) N = 221	97.0	1.8
Protestante N = 160	82.2	11.2
Juive N = 18	51.8	21.6
Autre N = 27	82.6	4.4
Global N = 1312	93.0	4.3

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 9 (00.51.16 17/01/76) non publié. Il s'agit des parents dont les enfants fréquentent les écoles du secteur public.

TABLEAU 3.11

Sentiment d'appartenance à l'Église selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975) (1)

	Oui %	non %	+ ou - %
Catholique (francophone) N = 883	77.6	11.1	10.8
Catholique (non-francophone) N = 221	84.1	12.0	3.9
Protestante N = 160	45.0	39.3	13.4
Juive N = 18	85.1	6.7	8.2
Autre N = 27	73.5	10.2	14.9
Global N = 1310	74.6	14.8	10.0

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 2 (00.51.16 17/01/76) non publié.

TABLEAU 3.12

Pratique religieuse selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975) (1)

	Régulier quasi-régulier %	irrégulier %	occasionnel non-pratiquant %
Catholique (francophone) N = 882	51.4	26.0	23.6
Catholique (non-francophone) N = 221	59.6	24.7	14.6
Protestante N = 160	37.4	19.9	42.6
Juive N = 18	6.7	58.1	30.5
Autre N = 27	38.7	44.3	17.6
Global N = 1310	49.0	25.2	24.7

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 3 (00.51.16 17/01/76) non publié.

TABLEAU 3.13

Importance de la religion en général selon l'appartenance religieuse des parents de l'île de Montréal (1975) (1)

	Très imp. important %	peu imp. pas imp. %
Catholique (francophone) N = 883	82.3	17.4
Catholique (non-francophone) N = 221	87.6	12.4
Protestante N = 159	70.7	28.5
Juive N = 18	51.7	48.2
Autre N = 27	70.6	26.4
Global N = 1310	80.3	19.3

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 4 (00.51.16 17/01/76) non publié.

TABLEAU 3.14

Importance accordée à la morale selon l'appartenance religieuse des parents de l'Île de Montréal (1975) (1)

	Très imp. important %	peu imp. pas imp. %
Catholique (francophone) N = 880	90.7	8.1
Catholique (non-francophone) N = 221	95.1	1.9
Protestante N = 160	92.4	3.0
Juive N = 18	80.0	0.0
Autre N = 27	76.8	1.3
Global N = 1309	90.9	5.8

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 10 (00.51.16. 17/01/76) non publié.

DEUXIEME PARTIE

LA SITUATION SCOLAIRE

(Aspects religieux, linguistiques,
pédagogique, organisationnel et juridique)

INTRODUCTION

Le choix des thèmes qui font l'objet de la deuxième partie se justifie aisément. En effet, on ne peut pas parler de restructuration scolaire sans examiner la question religieuse puisque la religion a été le principe organisateur du système scolaire québécois. Or, les changements évidents qu'a connus le Québec et en particulier Montréal ces quinze dernières années sous ce rapport obligent à un examen minutieux de cette dimension.

Il en va de même pour la question linguistique. Celle-ci, on le sait, est au coeur des débats les plus vifs de la société d'ici. Deux commissions royales d'enquête y ont consacré plusieurs années et beaucoup d'énergie. Malgré tout, chacun sait que les débats ne sont pas terminés et qu'ils trouvent même dans le système scolaire montréalais leur terrain le plus fertile. On ne pouvait pas ne pas tenter de comprendre la situation.

Dans une large mesure, les tentatives précédentes de restructuration scolaire avaient pour objectif d'améliorer la qualité des services éducatifs offerts aux enfants de l'Île de Montréal et surtout d'assurer à cet égard une égalité des chances. Il est apparu qu'il y avait là matière à un nouvel examen de la situation dans la mesure où cet objectif n'est jamais totalement atteint et du fait qu'il s'est développé depuis quelques années, plus encore que précédemment, une conscience nouvelle de l'existence sur l'Île de Montréal de zones de pauvreté et des rapports qu'il pouvait y avoir entre l'éducation et la pauvreté.

D'autre part, il fallait se pencher sur la situation scolaire au strict plan organisationnel puisque c'est là que se situe l'essentiel du mandat du Conseil scolaire (1). Quatre sous-éléments ont été retenus comme objet d'analyse: le type de commissions scolaires, les structures de décision et la répartition des pouvoirs, la taille et le territoire des commissions scolaires scolaires.

Comme en définitive, les structures scolaires existent en vertu des lois, il a paru enfin important d'examiner certains aspects de la législation scolaire afin de mesurer le degré d'adéquation de cette législation avec la réalité sociologique.

---

(1) La version anglaise de la loi parle d'ailleurs de "general plan of school reorganization", (art. 593 de la Loi de l'instruction publique).

CHAPITRE IV: La situation religieuse au plan scolaire

Les transformations qu'a connues Montréal depuis 15 ans au plan religieux et culturel allaient nécessairement se répercuter sur l'école. On le sait, le débat sur l'école confessionnelle dure depuis un bon moment. Mais depuis les revendications du Mouvement laïque de langue française au début des années 1960, la problématique de l'école confessionnelle semble avoir considérablement évolué. Les structures, de leur côté, malgré quelques changements au plan juridique, ressemblent fort à ce qu'elles étaient. Que s'est-il passé? Ou plutôt que se passe-t-il? Les pages qui suivent vont tenter de répondre à cette question. L'examen commencera par celui de l'école confessionnelle catholique où de toute évidence, la situation est la moins claire.

A - L'école catholique

Il semble que la situation actuelle de l'école catholique ne soit pas des meilleures. C'est en tous cas le jugement quasi unanime des organismes ecclésiaux ou à vocation chrétienne qui sont venus témoigner lors des audiences publiques du Comité de restructuration (1). Le jugement que l'on porte est naturellement fonction de la conception que l'on se fait de l'école catholique. A cet égard, on a constaté, tant au niveau des audiences publiques qu'à travers la recherche plus systématique, que la conception de ce qu'était une école catholique variait selon les milieux, et cela d'une manière significative.

1. Quatre conceptions de l'école catholique

a) "L'école catholique authentique" (2)

Concernant précisément ces conceptions de l'école chrétienne, il nous apparaît opportun de rendre compte d'abord de la conception de l'autorité religieuse compétente, à savoir celle de l'archevêque de Montréal, Mgr Paul Grégoire. Cette conception, Mgr Grégoire l'a exposée

---

(1) Rapport Proulx, pp. 62-65; pp. 138-140. C'est aussi le jugement que portent les parents les plus engagés dans l'Eglise. Voir Rapport Wener, p. 125 et p. 147.

(2) C'est-à-dire telle que définie par l'autorité religieuse compétente.

à plusieurs reprises ces dernières années (1). Il l'a fait à nouveau dans une lettre qu'il adressait au président du Conseil scolaire, le 25 juin dernier. Il écrivait notamment:

> Lorsque nous parlons d'école catholique, nous faisons référence à une école confessionnelle conçue en fonction de notre milieu. Ce portrait de l'école catholique est longuement décrit dans le document "Voies et Impasses", publié par le Comité catholique au cours de 1974. Le concept d'école catholique signifie que la dimension religieuse est assumée de plein droit dans le projet éducatif, que la conception chrétienne de l'homme et de la vie y est reconnue comme principe d'inspiration et de cohérence de l'action éducative; il signifie également que dans cette institution l'étudiant est au centre de tout, qu'on lui permet de se développer pleinement à tous les plans: physique, intellectuel, affectif, social, moral et religieux; il requiert enfin que les divers aménagements de l'école favorisent la réalisation de ces objectifs.
>
> Cette conception de l'école catholique, axée sur le développement intégral du jeune et respectueuse de son cheminement, requiert un consensus certain au niveau du personnel, des étudiants et des parents, sur des valeurs fondamentales à poursuivre. Il ne s'agit donc pas d'une école neutre où l'on offrirait un enseignement religieux. Il ne s'agit pas non plus d'une école ghetto, mais d'une école qui, tout en étant accueillante à tous, possède un caractère spécifique qui lui vient de son inspiration propre.

La pensée de l'archevêque de Montréal s'inspire, comme il l'indique, de celle du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, telle que décrite dans le document Voies et Impasses, publié en mai 1974 et qui définit, comme on l'indique en préambule, les "orientations" du projet éducatif chrétien que propose l'Eglise catholique du Québec.

En voici les éléments principaux:

1. On ne peut juger valablement de l'éducation religieuse à l'école uniquement à partir d'une problématique théologique, sociologique ou pragmatique.

---

(1) Notamment à l'occasion des projets de Loi 62 et 28; des élections scolaires de juin 1973; le 10 janvier 1974, devant les membres du Club Richelieu, Montréal; le 21 septembre 1974, devant les membres de l'Association des commissions scolaires catholiques de Montréal et le 20 septembre 1975, devant le même groupe; le 21 avril 1975, aux membres des comités paroissiaux d'éducation chrétienne.

2. L'éducation religieuse dans le cadre scolaire doit se légitimer en termes éducatifs et sur le terrain même de l'éducation. Elle doit manifester son apport propre à l'action éducative.

3. L'éducation religieuse fait partie intégrante d'un projet éducatif libéral et ouvert.

4. L'éducation religieuse scolaire répond à la quête de sens chez les jeunes et procure à ces derniers l'occasion d'explorer l'univers religieux qui, de tout temps, a été un champ important de signification et d'expérience pour l'homme.

5. L'éducation religieuse doit rencontrer certains critères éducatifs de base. Quant à sa démarche, elle doit suivre une pédagogie respectueuse du cheminement des étudiants. Quant à son contenu, elle doit accorder une priorité à la tradition religieuse chrétienne qui est dominante au Québec et en Occident. Touchant le milieu où elle s'exerce, elle exige un seuil de cohérence indispensable au plan des enseignements et de la vie scolaire dans son ensemble. Enfin, concernant son environnement éducatif global, elle doit prendre appui sur l'influence éducative des familles et des communautés.

6. La conception de l'éducation religieuse proposée repousse deux extrêmes: une éducation religieuse qui serait un effort d'endoctrinement et une éducation religieuse qui se réduirait à une pure information sur les faits religieux.

7. L'éducation religieuse scolaire poursuit deux objectifs fondamentaux: favoriser la maturation de l'étudiant au plan religieux et permettre l'exploration des diverses dimensions de la religion: doctrinale, historique, morale, rituelle, expérientielle et sociale. (1)

De son côté, le préambule du règlement du Comité catholique affirme: "L'institution scolaire confessionnelle catholique doit être conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la conception chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative. (2)" Autrement dit, comme l'a

---

(1) COMITE CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Voies et Impasses, Dimension religieuse et projet scolaire, ministère de l'Education du Québec, 1974, p. 51.

(2) Dans Education-Québec, octobre 1974, p. 15

déjà précisé l'ex-président du Comité catholique: "Celle-ci (l'école catholique) se présente ouvertement comme une école inspirée par la foi chrétienne telle qu'interprétée dans l'Eglise catholique." Et il ajoutait à propos du préambule déjà cité: "Il n'est pas possible d'exagérer l'importance de cette déclaration générale d'intention. Elle est la base et la racine du reste. (...) Elle est une condition indispensable pour que le nom d'école catholique puisse être définitivement et sainement utilisé. (1)"

b) L'école catholique traditionnelle

Une autre conception de l'école catholique que plusieurs organismes religieux (2) ont beaucoup décrite au Comité et que la recherche auprès des parents (3) a permis d'identifier, se rapproche beaucoup de ce que Voies et Impasses a appelé "l'approche théologique". Selon cette conception, quatre exigences caractérisent l'école:

1) Associer dans un même acte l'éducation humaine et l'éducation chrétienne, de manière à ce que les acquisitions de l'étudiant soient graduellement éclairées par la foi.

2) Créer un milieu et une atmosphère où règne un esprit évangélique de liberté et de charité.

3) Accorder une attention spéciale à la formation catéchétique, liturgique et apostolique afin d'aider les étudiants à devenir des croyants, des célébrants et des témoins.

4) Regrouper une communauté éducative solidaire au plan des convictions chrétiennes. (4)

A cette conception de l'école, se rattachent aussi certains autres éléments et en particulier "le droit premier et inaliénable des parents d'assurer à leurs enfants une éducation conforme à leurs convictions religieuses" et le corollaire de cette idée selon laquelle l'école est le

---

(1) A. NAUD, Le nouveau règlement du Comité catholique, dans Le Souffle, 49 (octobre 1974) 7. La revue Le Souffle est publiée par l'Office de catéchèse du Québec.

(2) Rapport Proulx, pp. 60-61; pp. 136-137.

(3) Rapport Wener, p. 120.

(4) Dans Voies et Impasses, vol. 1, p. 14-15, nos 10-11.

prolongement de la famille et non pas de l'Etat qui, de par sa nature, est neutre. Ce dernier assume plutôt un rôle de péréquation des ressources financières, selon les principes de justice distributive aux communautés locales qui sont formées de familles partageant la même foi, sinon la même langue: les commissions scolaires constituent le cadre juridique et administratif (reconnu par l'Etat) que se donne cette communauté locale pour mettre en oeuvre le projet éducatif chrétien de l'école (1).

c) L'école catholique libérale

L'école catholique, selon une troisième conception, est celle où il se donne des cours de religion catholique et où se déroulent des activités religieuses. Mais, contrairement aux deux premières conceptions (qui à cet égard se ressemblent), l'école en tant que telle, selon cette dernière conception, ne poursuit pas un projet éducatif chrétien (2), de sorte que "le seuil de cohérence" dont parle Voies et Impasses à propos de la conception de l'école qu'elle privilégie, peut se limiter à ce que le professeur de religion soit de la même religion que les parents et que "la communauté éducative solidaire au plan des convictions chrétiennes", dont parle aussi Voies et Impasses, revête moins d'importance.

d) L'école multiconfessionnelle

Enfin, une dernière conception religieuse de l'école ne mérite pas le titre spécifique de catholique, mais plutôt celui de multiconfessionnelle. Elle veut que l'école soit ouverte aux enfants appartenant à toutes les confessions du milieu à l'exclusion d'aucune. Ces confessions pourraient y prodiguer un enseignement conforme à leur foi et y organiser des activités pastorales diverses (3).

Entre ces quatre conceptions, où se situent exactement les différences? Entre la définition que donnent des autorités compétentes d'une école catholique authentique et la conception traditionnelle ou théologique de l'école, la différence se situe dans la manière de la justifier: dans le premier cas, on légitime l'école catholique par les impératifs de l'acte éducatif lui-même et la prédominance de la tradition catholique du Québec. Dans le second cas, on le fait en dernière analyse à partir des exigences du baptême et du droit premier des parents. Mais en pratique, au niveau de l'école, les deux conceptions mènent aux mêmes aménagements. Dans les deux cas, la conception chrétienne de l'homme et de la vie sert non seulement d'inspiration, mais aussi de norme à l'action éducative. S'il y a

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 136-137.

(2) Du moins, pas structurellement.

(3) Rapport Proulx, pp. 63-65; Rapport Wener, pp. 134, 301, 328.

vraiment différence à ce niveau, c'est ici affaire de degrés, car, en pratique, le nouveau règlement du Comité catholique qui vient concrétiser le projet de l'école chrétienne et lui fournir les instruments juridiques nécessaires à sa réalisation, exige que la direction, les enseignants, le personnel éducatif, soient de foi catholique, que l'enseignement religieux y soit obligatoire, que les manuels et les instruments pédagogiques et didactiques soient approuvés par le Comité catholique. C'est par le mécanisme de l'exemption qu'élèves et professeurs peuvent être soustraits à l'obligation normative de suivre ou d'enseigner les cours de religion. Les aménagements sont très exactement les mêmes (sauf pour les professeurs qui ne pouvaient pas être exemptés) que ceux qui existaient quand on justifiait encore l'école catholique à partir d'une conception théologique, c'est-à-dire avant Voies et Impasses.

Qu'en est-il de la troisième conception de l'école catholique selon laquelle les enfants recevraient simplement des cours d'enseignement religieux catholique et participeraient à des activités religieuses? En réalité, pour l'autorité religieuse compétente, cette conception ne répond pas à la définition d'une école catholique authentique. L'archevêque de Montréal, Mgr Grégoire, s'est prononcé clairement là-dessus dans la lettre déjà citée et, pour sa part, l'ex-président du Comité catholique, M. André Naud, écrivait de façon non moins claire, quelque temps après la publication du règlement du Comité:

> (Le préambule du règlement) établit la différence -- qui est grande -- entre une école où l'on se contenterait de permettre que l'enseignement religieux et des activités pastorales soient offerts à ceux des étudiants qui voudraient s'en prévaloir et une école ouvertement d'inspiration catholique et chrétienne. Elle est une condition indispensable pour que le nom d'école catholique puisse être légitimement et sainement utilisé. (1)

On ne peut pas être plus clair.

Quant à la dernière conception de l'école, l'école multiconfessionnelle, elle se distingue des deux premières comme la troisième s'en distinguait. Mais, contrairement à la troisième, qui sous ce rapport était pragmatique, elle érige le pluralisme en système. Chez ceux qui promeuvent l'une et l'autre conceptions, on rencontre deux attitudes: dans un premier cas, une attitude pragmatique, ces deux solutions apparaissant des moyens de satisfaire aux exigences du plus grand nombre en étant respectueux de tous; dans l'autre cas, il s'agissait d'une attitude plus séculière où le pluralisme n'était pas, comme chez les premiers, considéré simplement comme un fait, mais une valeur à promouvoir (2).

---

(1) A. NAUD, op. cit., p. 7. C'est l'auteur qui souligne.

(2) Rapport Proulx, pp. 63-66, p. 73, pp. 285-288. Ces deux attitudes correspondent assez bien aux approches dites pragmatique et séculière décrites dans Voies et Impasses, pp. 19-24.

On a aussi reconnu, surtout chez les groupes religieux plus séculiers, que la dimension religieuse faisait partie du projet éducatif (1).

Enfin, quelle que soit la conception que l'on ait de la place de la religion à l'école, que l'on soit traditionnaliste, libéral, séculier, chacun se réclame de Voies et Impasses et de son "approche éducative". Cela tient sans doute au fait que le Comité catholique reconnaît à travers cette approche des "degrés possibles d'intégration de la dimension religieuse". Il écrit en effet:

> . L'éducation (...) exige un minimum de cohérence entre les divers enseignements de même que dans l'ensemble de la vie scolaire. Un seuil de cohérence doit être assuré, en-deçà duquel il n'est pas de formation véritable possible. Ce seuil de cohérence varie évidemment selon l'âge des étudiants, les niveaux scolaires et les milieux socio-culturels. Et une fois ce seuil atteint, on peut imaginer divers degrés dans l'homogénéité et la cohérence du milieu scolaire. On peut aussi concevoir divers degrés dans l'intégration de la dimension religieuse et, de ce point de vue, envisager divers types d'école.
>
> . Une institution peut reconnaître la dimension religieuse en faisant place dans son horaire à un enseignement religieux et à une animation pastorale pour les étudiants qui s'y montrent intéressés. Il s'agit là d'une première forme d'intégration qui risque de demeurer ténue et fragile, mais qui ouvre la voie à l'initiative et à la participation sur une base volontaire. C'est la situation qui prévaut dans les collèges d'enseignement général et professionnel.
>
> . On peut faire un pas de plus et imaginer une école qui rendrait l'enseignement religieux obligatoire pour tous et proposerait, en conséquence, une grande diversité d'options de manière à ne heurter personne tout en respectant les diverses convictions religieuses. Il n'y aurait donc pas d'exemption mais plusieurs types d'enseignement religieux confessionnel (catholique, protestant, juif) et culturel (historique, anthropologique, etc...). Ce régime aurait le mérite d'affirmer l'importance pour tous les étudiants d'une forme d'éducation religieuse, quelle qu'elle soit. C'est une situation scolaire qui prévaut en certaines régions d'Angleterre et d'Allemagne. Ici même au Québec, on pourrait dire que les écoles assez nombreuses qui sont régies par une entente intervenue entre commissions scolaires pour catholiques et commissions scolaires pour protestants connaissent une situation quelque peu approchante.

---

(1) Chez les plus pragmatiques, on est surtout sensible à l'aspect moral de la religion qui apparaît comme indispensable à la formation de la personne et à l'aspect historique dont l'importance dans l'héritage culturel du Québec est largement reconnue. Voir Rapport Wener, pp. 134-137.

. L'intégration et la cohérence peuvent aller plus loin. Elles peuvent aller jusqu'au choix d'une religion comme référence et inspiration pour toute l'action éducative d'une école. Cela implique que, dans l'ensemble, les étudiants, les enseignants et les cadres scolaires, acceptent et respectent cette orientation. Une telle école peut par ailleurs reconnaître les droits de la minorité dissidente et prévoir des mécanismes comme l'exemption de l'enseignement religieux pour les étudiants et la dispense pour les maîtres qui n'acceptent pas de donner un tel enseignement. C'est l'école confessionnelle telle que la définissent les règlements du Comité catholique.

. Enfin, on peut concevoir une cohérence plus grande encore: touchant le personnel et les structures mêmes de l'école. Ce serait le cas d'une institution où l'on s'efforcerait de maintenir une homogénéité religieuse plus stricte au plan des effectifs étudiant et enseignant; où les structures mêmes d'organisation, de fonctionnement et de recrutement seraient strictement confessionnelles. C'est une situation qui peut se retrouver dans le secteur de l'enseignement privé. (1)

Voilà tracé, d'une manière assez exhaustive, pensons-nous, le bilan des principales conceptions de l'école catholique ou chrétienne que l'on retrouve au sein de la communauté catholique. Il reste à évaluer quelles proportions de la population catholique partagent chacune d'entre elles.

2. Les tendances de l'opinion

L'évaluation des tendances de l'opinion n'est pas chose facile, on doit en convenir. Le Rapport Wener et les études connexes, tout comme l'analyse des mémoires soumis au Comité, en ont heureusement fourni quelques indications.

Au cours de l'enquête menée auprès des parents sur leurs aspirations face à la religion et l'école, il leur a été proposé d'exprimer leur choix entre huit types d'école différents qui se ramènent en fait à quatre, si l'on fait abstraction de la langue d'enseignement. Le tableau 4.1 qui suit rend compte de leur réponse.

---

(1) Voies et Impasses, vol. 1, pp. 62-63.

TABLEAU 4.1

Répartition des parents de foi catholique,
selon le premier type d'école élémentaire choisi (1)

école	française	anglaise	total
catholique (2) (N = 1036 et 1011)	58.1%	17.1%	75.2%
multiconfessionnelle (N = 945 et 925)	7.4%	2.5%	9.9%
neutre (N = 936 et 908)	6.6%	2.8%	9.5%
protestante (N = 886 et 895)	1.6%	3.8%	5.4%
			100.0%

Si ce tableau exprime des tendances générales et est utile pour discriminer ceux qui se distinguent de l'ensemble, il ne renseigne guère sur ce que cachent plus profondément les mots: il importe donc de pousser plus à fond l'analyse.

a) L'approche éducative

Dans sa visée fondamentale et originale selon laquelle la dimension religieuse est partie intégrante de tout projet éducatif (3), la perspective de Voies et Impasses n'est encore partagée que par une faible minorité. Mais cela ne tient pas à la perspective en elle-même mais à sa nouveauté. Elle est encore inconnue du plus grand nombre. La plupart des groupes et des organismes les plus intéressés à l'éducation religieuse ont dans leur mémoire fait référence à la perspective éducative de Voies et

---

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37, 39 (00.51.16. 17/01/76) non publiés. Le tableau présente une certaine distorsion puisque ce n'est pas le même nombre de personnes qui ont répondu à chacune des questions. Les pourcentages indiqués ici ont été obtenus en additionnant les pourcentages réels qui donnaient 105.2% et en donnant à ce nombre la valeur 100%. A noter que les réponses concernant l'école secondaire ne se distinguent que fort peu de celles qu'indique ce tableau.

(2) Soit le nombre de personnes qui ont chosi l'un et l'autre des types d'école quel que soit l'ordre dans lequel ils l'ont fait.

(3) Voies et Impasses, en particulier pp. 30 à 32.

Impasses ou tout au moins au document dans son ensemble et ce, comme on l'a souligné, malgré les divergences d'opinion sur le degré possible ou souhaitable d'intégration de la dimension religieuse à l'école.

b) "L'école catholique authentique"

La conception théologique de l'école catholique et celle de "l'école catholique authentique", telle que définie par le règlement du Comité catholique (1), sont celles qui sont privilégiées par les autorités religieuses. Quelle adhésion ces conceptions reçoivent-elles de la part des parents de foi catholique et en particulier de ceux de l'Île de Montréal? Pour répondre adéquatement à cette question, il faut se rappeler que les définisseurs de l'école catholique authentique insistent sur le fait que la foi catholique inspire la vie de l'école et sert de norme à l'action éducative. Ceci entraîne évidemment des aménagements institutionnels précis que définit d'ailleurs le règlement du Comité catholique, notamment pour ce qui est de la direction et des professeurs, les membres des services éducatifs, qui en principe doivent être de foi catholique. Bref, dans une "école authentiquement catholique", le seuil de cohérence est assez élevé. Pour bien saisir ce que signifie ici cette expression "le seuil de cohérence", il nous apparaît utile de citer ce qu'en dit le Comité catholique:

> . L'activité éducative appelle un incessant travail d'intégration et d'appropriation de la part de l'"apprenant". Or, ce travail n'est pas possible dans un contexte d'éparpillement intérieur et extérieur. Il faut des lieux où l'étudiant puisse opérer une forme de cohésion entre ses diverses acquisitions. Le premier lieu de cohérence, c'est évidemment la personne même qui apprend. C'est en elle que peu à peu s'effectue l'articulation des connaissances et des expériences. Encore faut-il que l'"apprenant" soit aidé par un milieu qui le seconde dans sa recherche de pôles d'intégration ou d'axes de valeur. Si les messages reçus sont sans cesse discordants, hachés, hétéroclites, ils finissent par abrutir et atomiser une personne; ils ne contribuent pas à l'éduquer. En-deçà d'un seuil de cohérence perçue, l'étudiant et la communauté scolaire se désintègrent et se défont.
>
> . Pour rejoindre ce seuil de cohérence, il est indispensable que les divers enseignements et activités s'accordent avec les objectifs généraux de l'école. Mais il faut davantage. Il faut un climat favorable à l'intégration des connaissances, des valeurs, des attitudes et des comportements. Il est certain que le milieu scolaire crée une ambiance, une atmosphère: par ses règlements et ses contrôles, par les idéaux et les valeurs qu'il

---

(1) Ces deux conceptions, encore une fois, renvoient à des postulats théoriques différents, mais elles aboutissent en pratique à proposer un projet d'école catholique où l'on retrouve les mêmes exigences: la foi devient norme de l'action éducative.

promeut, par le type de relations qui prévaut entre la direction, les enseignants et les étudiants, par la manière dont sont prises les décisions, par la façon d'évaluer le progrès des étudiants, par le rythme même de la journée scolaire. Ces divers aspects de l'organisation scolaire contribuent à former une sorte de "parole institutionnelle", plus forte et plus efficace que toutes les paroles verbales. L'environnement où se déroule l'enseignement marque tout autant que les contenus mêmes de l'enseignement. Dans le monde de l'éducation comme dans celui des communications, "le médium devient le message". C'est pourquoi l'exigence de cohérence dont nous parlons porte non seulement sur les enseignements donnés mais aussi sur le médium institutionnel global. (1)

Les recherches qu'a menées le Comité de restructuration fournissent un certain nombre d'indications qualitatives et quantitatives sur le degré de cohérence que souhaitent les parents. Au niveau des audiences, on a pu constater que les principaux promoteurs de la conception théologique de l'école avaient en même temps de la société québécoise une vision où les valeurs traditionnelles du nationalisme conservatiste et de l'idéologie de chrétienté tenaient la première place (2). Les entrevues de groupes et individuelles réalisées dans le cadre de la recherche auprès des parents ont permis de mettre en lumière le même phénomène (3). Bien que l'on reconnaisse généralement que cette idéologie ne soit plus chez nous dominante, on ne peut pas pour autant en déduire que la conception traditionnelle de l'école catholique qui en est un des éléments centraux soit disparue (4). Elle pourrait avoir survécu chez beaucoup de parents. On peut toutefois émettre l'hypothèse que les transformations qu'a connues le Québec ces derniers quinze ans ont aussi un effet sur la conception de l'école. A cet égard, les données quantitatives qu'a permis de recueillir la recherche faite auprès des parents de l'Île fournissent des indications intéressantes.

On a demandé aux parents si "la religion devrait avoir une influence" sur divers aspects de l'école. Le tableau 4.2 rend compte des réponses.

---

(1) Voies et Impasses, vol. 1, p. 60.

(2) Rapport Proulx, pp. 278-279. Voir L. DION, Nationalismes et politique au Québec, Montréal, HMH, 1975, p. 33.

(3) Rapport Wener, pp. 125-126.

(4) Voir J. GRAND'MAISON, Nationalisme et religion, t. 2, Religion et idéologies politiques, pp. 35-36.

TABLEAU 4.2

Opinion des parents de foi catholique de l'Île de Montréal sur l'opportunité de l'influence de la religion sur certains aspects de l'école (1)

	Oui	Non	Ne sait pas	Total
	%	%	%	%
a) le contenu des autres cours	20 (20)	74 (68)	5 (12)	100
b) la façon d'enseigner les autres cours	22 (21)	73 (67)	5 (12)	100
c) les règlements de l'école	42 (39)	53 (49)	5 (12)	100
d) les activités para-scolaires	38 (30)	56 (56)	6 (14)	100
e) le climat général de l'école	52 (46)	42 (38)	6 (16)	100

Sauf en ce qui concerne le "climat général" de l'école qui constitue, comme on l'a souligné, le moins précis des aspects soumis à l'attention des parents (2), c'est une minorité qui souhaite une influence de la religion sur les autres aspects, minorité qui varie entre 20% et 42%. Les non-francophones sont plus perplexes que l'ensemble.

Il est par ailleurs intéressant de comparer ces données avec celles obtenues lors d'une enquête tenue au début de 1976 auprès des parents dont les enfants fréquentent la CECM. 59.1% des répondants se sont dit d'avis que "dans une école catholique, l'orientation de tout le programme général d'enseignement religieux doit être conforme à la pensée chrétienne" tandis que 40.9% ont répondu que le programme "ne devait pas

---

(1) Rapport Wener, p. 242. Les chiffres entre parenthèses donnent les pourcentages des répondants catholiques non francophones.

(2) Les parents des autres religions (les protestants, les juifs, les autres et même ceux qui n'appartiennent à aucune) ont d'ailleurs eux aussi la même tendance à privilégier l'influence de la religion sur le climat de l'école par rapport aux autres dimensions. Voir Rapport Wener, p. 293.

nécessairement tenir compte de cette conformité avec la pensée chrétienne" (1).

Cette question visait fondamentalement le même objectif que celle posée à tous les parents de l'Île dans l'enquête Wener. Il faut constater, à première vue du moins, que les parents de la CECM se sont montrés plus religieux que l'ensemble des parents de l'Île. Mais en réalité, les deux questions, malgré leur ressemblance d'intention, ne portaient pas sur le même objet. La première avait trait à "l'influence" de la religion sur divers aspects de l'école tandis que l'autre avait trait à la "conformité" du programme général d'enseignement à la pensée chrétienne "dans une école catholique". Il est en effet assez logique de penser que dans une école catholique il en soit ainsi. En somme, il nous semble devoir retenir de ces deux enquêtes qu'une majorité de parents souhaite que la religion, au moins globalement, joue à l'école un rôle qui dépasse le strict cours de catéchèse. Mais la nature de ce rôle reste difficile à préciser.

D'autre part, c'est aussi une minorité de parents de l'Île variant entre 28% et 46% qui accorde une importance à ce que les diverses catégories de personnes que l'on retrouve à l'école soient de religion catholique, sauf pour le professeur de religion où une forte majorité (76%) croit important qu'il soit catholique. Cela était évidemment prévisible. C'est ce dont rendent compte les tableaux 4.3 et 4.4 à la page suivante.

On constate encore, enfin, que c'est une minorité de parents, 32%, qui croit que l'école devrait accepter uniquement les enfants d'une même religion à l'élémentaire et 26% au secondaire (2). Par contre, chez les catholiques non francophones, ces pourcentages augmentent à 42% pour l'élémentaire et 37% au niveau secondaire.

On retrouve dans l'enquête Bouchard-Cloutier une question analogue. "Dans un système catholique, devrait-on, en général, exiger que les directeurs d'école, les professeurs et les professeurs de religion soient catholiques?" Les parents de la CECM ont répondu "oui" dans une proportion de 60.4% pour les premiers, 59.9% pour les deuxièmes et 87.5%

---

(1) P. BOUCHARD et E. CLOUTIER, Les attentes des parents vis-à-vis l'école, recherche effectuée pour la Commission des écoles catholiques de Montréal et son Comité central des parents, Centre de sondage de l'Université de Montréal, p. 135. Nous parlerons dorénavant du Rapport Bouchard-Cloutier.

(2) Voir Rapport Wener, p. 296. Les parents apparaissent donc moins sévères lorsqu'il s'agit d'accepter ou de rejeter. 40% déclaraient pour l'élémentaire qu'il était important que l'enfant soit de même religion qu'eux, alors que 32% croyaient que l'école ne devait accepter que des catholiques (38% et 26% au secondaire). Les non-catholiques semblent ici plus cohérents (élémentaire: 46% vs 42%; secondaire: 41% vs 37%) que l'ensemble des catholiques.

TABLEAU 4.3

Répartition des parents de foi catholique qui accordent de l'importance à ce que différents acteurs scolaires à l'élémentaire soient catholiques. (1)

	Très important %	Important %	Total %
a) les élèves	22.4 (26.2) (2)	17.4 (19.5)	40 (46)
b) les professeurs de religion	54.2 (50.2)	21.9 (24.4)	76 (75)
c) les professeurs des autres matières	13.3 (15.5)	14.5 (15.0)	28 (31)
d) la direction à l'élémentaire	25.3 (26.2)	20.7 (19.9)	46 (46)
e) les membres des services aux étudiants	13.9 (18.1)	18.4 (17.6)	32 (36)

TABLEAU 4.4

Répartition des parents de foi catholique qui accordent de l'importance à ce que les différents acteurs scolaires au secondaire soient catholiques.

	Très important %	Important %	Total %
a) les élèves	20.2 (22.6)	17.4 (18.1)	38 (41)
b) les professeurs de religion	50.6 (44.3)	22.7 (28.1)	73 (72)
c) les professeurs des autres matières	12.6 (15.8)	13.8 (13.6)	26 (29)
d) la direction	22.6 (23.5)	19.8 (18.1)	42 (42)
e) les services aux étudiants	13.5 (17.2)	17.6 (15.4)	31 (33)

---

(1) Rapport Wener, pp. 294 et 326, et SORECOM, tableaux mécanographiques nos 47 à 56 (00.15.20. 29/10/75) et 45 à 33 (10.35.02. 22/10/75) non publiés.

(2) Les chiffres entre parenthèses concernent les catholiques non francophones. Les autres, la population de parents de foi catholique dans l'ensemble.

pour les troisièmes. Les pourcentages sont beaucoup plus hauts que ceux obtenus dans l'enquête Wener. La différence des réponses s'explique possiblement par la différence dans les questions: dans l'enquête faite pour la CECM, on invitait l'interviewé à se situer et à situer sa réponse à l'intérieur d'un "système catholique". Il était alors logique de répondre par l'affirmative. En un sens, l'intérêt se porte alors sur ceux qui ont répondu par la négative: 40% des parents de la CECM ont déclaré que "dans un système catholique" on ne devrait pas exiger des professeurs et des directeurs d'école qu'ils soient catholiques (1).

Dans l'enquête menée par le Conseil, la question faisait référence non pas au système "mais à l'école de votre enfant". Elle était donc plus concrète. Les parents de l'Île se sont montrés moins exigeants. Il est à noter en passant que les parents accordent plus d'importance à ce que les élèves soient catholiques qu'aux professeurs des matières autres que la religion.

On remarque d'autre part que, c'est à propos du climat de l'école, des "règlements" et des membres de la direction, donc autour de réalités touchant l'autorité et la loi, que l'on retrouve le plus fort pourcentage de parents de foi catholique qui font un rapprochement avec la religion. Il devient difficile de dire si c'est la discipline et l'autorité ou la religion qui préoccupent les parents. Une chose est certaine, la discipline et l'autorité les inquiètent vraiment (2). Ceci semble d'ailleurs vrai pour la plupart des parents quelle que soit leur conception de l'école catholique (3).

Ceci dit, on peut se demander quelle proportion de parents partagent cette conception de l'école catholique authentique telle que définie notamment par les autorités religieuses compétentes. Il est indéniable d'abord que pour la majorité des parents de la CECM (59.1%) non seulement l'enseignement religieux mais tout le programme d'enseignement doit

---

(1) Rapport Bouchard-Cloutier, p. 127. A noter aussi que dans un système catholique, 52.1% des parents de la CECM sont d'avis qu'on devrait exiger des directeurs qu'ils soient pratiquants et 50.8% partagent le même avis pour ce qui est des professeurs.

(2) Voir Rapport Wener, pp. 121 à 123. Aussi: L. LEPAGE et A. MASSOT, Tels parents, tels profs, telle école..., Analyse des aspirations et attitudes pédagogiques face à l'école élémentaire de la population et des professeurs de la Commission scolaire Saint-Jérôme, novembre 1974. 81% de la population croient que "les enfants ont besoin de beaucoup plus de discipline qu'ils en ont présentement à l'école" et 77% disent que le manque de discipline est un problème caractéristique de l'école actuelle.

(3) Rapport Wener, p. 131.

dans une école catholique être conforme à la pensée chrétienne. C'est sans contredit une des notes essentielles de l'école catholique telle que la conçoivent les autorités compétentes. C'est dans une proportion tout à fait voisine que les parents de la CECM croient que dans une école catholique, il faut exiger des professeurs et des directeurs qu'ils soient catholiques, exigence conforme aussi aux règlements du Comité catholique.

Si telle est la position de principe de la majorité de parents de la CECM, on constate que dans l'ensemble de l'Île, les parents se montrent en pratique moins exigeants: ils sont beaucoup moins nombreux à vouloir que la religion joue un rôle actif à l'intérieur de l'école et que leurs enfants fréquentent une école où le personnel et la clientèle soient catholiques.

Il nous semble donc difficile de déterminer de manière définitive la proportion de parents qui tiennent à l'école catholique authentique mais il nous paraît légitime d'en situer le noyau dur à environ 40%. Ce chiffre correspond en effet à la proportion de parents qui dans l'enquête Wener ont déclaré qu'il était très important ou important que les élèves fréquentant l'école élémentaire où étudient leurs propres enfants soient catholiques. Ces parents tiennent en somme à une homégénéité religieuse de la clientèle de l'école et cela nous paraît finalement le meilleur critère (1): l'école catholique est avant tout celle où étudient tous les enfants de la communauté catholique. Que la direction et les maîtres soient catholiques découle de ce fait. Un indice de la justesse de cette interprétation nous paraît être la différence significative d'opinion entre les pratiquants hebdomadaires et ceux qui ne pratiquent jamais: 48.7% des premiers croient qu'il est très important ou important que les élèves de l'école que fréquente leur enfant soient de foi catholique contre 25.1% chez les non-pratiquants (2).

c) L'école catholique libérale

Qu'en est-il des parents partageant la conception libérale

---

(1) Le fait que l'on souhaite que le professeur de religion catholique soit catholique va presque de soi. Quant à la relation que l'on peut établir entre la religion d'une part et l'autorité, les règlements de l'école, voire le climat, elle nous paraît relativement ambigüe: on ne sait pas trop si c'est la religion ou la discipline qui prime. Cette ambiguïté nous paraît être du même type que celle que dénonce le Comité catholique dans Voies et Impasses à propos de ceux qui justifient l'enseignement religieux par la nécessité d'acquérir de "bons principes". Voir vol. 2, p. 17.

(2) Cette différence ne se constate d'ailleurs pas uniquement à propos des élèves mais aussi des maîtres et de la direction.

de l'école catholique? D'abord on constate que dans les mémoires présentés au Comité, rares sont les définitions explicites et précises de cette conception de l'école selon laquelle est catholique l'école qui dispense des cours de religion catholique et y organise des activités religieuses. C'est paradoxalement, d'ailleurs, là une caractéristique qui permet d'identifier ces organismes (1). L'autre caractéristique, c'est l'importance accordée à la liberté personnelle et aux désirs des parents face à la religion à l'école. Parmi ceux qui partagent cette conception, on retrouve tout autant des parents, des principaux, que des commissions scolaires (2).

Cette conception de l'école catholique dans le cadre de la recherche pour connaître les aspirations des parents est apparue comme la plus répandue (3). Pour ces parents, la religion est surtout devenue une affaire individuelle et fonctionnelle; elle sert avant tout à former la personne au plan moral. Ces constats rejoignent d'ailleurs les conclusions d'une autre recherche effectuée à l'automne 1974, auprès des parents d'une institution privée du nord de Montréal, le Mont-Saint-Louis (4). On a constaté d'abord que, bien que ce collège soit confessionnel et poursuive ouvertement un projet éducatif chrétien (5), le caractère catholique du collège et la formation chrétienne plus poussée qu'on y donne constitue la moins importante des raisons du choix de ce collège. C'est plutôt "la formation plus exigeante qu'on y donne" (i.e. "une meilleure discipline et un meilleur contrôle") et la compétence

---

(1) L'autorité compétente et ceux qui partagent la conception traditionnelle ont en effet tous pris un soin particulier à distinguer leur propre conception de cette troisième conception de l'école. Voir Rapport Proulx, p. 60. Voir aussi pp. 119 et 120.

(2) Rapport Proulx, pp. 63-64.

(3) Rapport Wener, p. 219.

(4) B. TOUPIN, Les attentes des parents relativement à l'éducation chrétienne au Mont-Saint-Louis, novembre 1974, texte ronéotypé. L'abbé Toupin est directeur adjoint à l'Office de l'éducation de l'archevêché de Montréal.

(5) En décembre 1975, il n'avait toutefois pas été reconnu comme catholique par le Comité catholique. (Signalons au passage qu'il y aurait avantage pour une institution privée catholique à ne pas demander la reconnaissance juridique. L'institution n'est pas obligée de suivre le règlement du Comité catholique et donc d'accorder des exemptions aux étudiants et aux professeurs et de fournir un cours de morale pour les exemptés.)

et la qualité des cours qui rallient presque 100% des parents. La formation plus exigeante est une raison "très importante" pour 86.4% des répondants et le caractère catholique du collège ne l'est que pour 29.7% d'entre eux.

L'auteur de la recherche a par ailleurs noté ce qui suit, à propos de la conception qu'en général les parents ont de l'éducation:

> (...) il ressort clairement que le trait majeur de l'éducation aujourd'hui, selon les répondants, devrait être la formation morale. Même si à première vue, "acquérir de solides connaissances" semble occuper la première place, il apparaît, à la lecture de tous les résultats, que cet aspect doit céder le pas à la formation morale. Déjà, nous avions expliqué plus haut les relations étroites qui unissent dans une même visée morale "l'acquisition de bons principes moraux" et "l'acquisition du sens des choses importantes dans la vie" qui devraient amener le jeune à "la capacité de se conduire par lui-même". De plus, nous pouvons noter la convergence du motif principal qui pousse les parents à inscrire leur enfant au collège où "la formation donnée est plus exigeante: meilleure discipline, plus grand contrôle". (1)

Quant à la conception de l'éducation chrétienne (2), elle est aussi marquée par une "insistance première sur l'aspect moral" et, en particulier, sur "l'acquisition du sens de la justice et de la charité", "le sens du service à la société", "une bonne connaissance du permis et du défendu", qui sont autant d'affluents de la formation morale. Cette insistance sur la morale prend largement le pas sur les valeurs collectives proposées en éducation chrétienne (appartenance ecclésiale, pratique, sens de la paroisse).

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement religieux au sens strict, la faveur des parents va de nouveau à la morale avant les grandes vérités de la religion catholique, Jésus et son message. Il y a, comme on le voit, une convergence certaine entre les conclusions de cette recherche et celles du Rapport Wener.

Cette convergence nous paraît s'expliquer. L'enquête Wener, comme d'autres enquêtes récentes, indique que les parents privilégient majoritairement un type d'école que les sociologues appellent fonctionnaliste et qui met avant tout l'accent sur la préparation à la vie et au

---

(1) B. TOUPIN, op. cit., p. 16.

(2) Toujours chez les parents dont les enfants fréquentent le Mont-Saint-Louis.

travail et donc sur la compétence (1). A cette fin, ils privilégient nettement ce qui est avant tout utile (2). Or, de toutes les dimensions de l'expérience religieuse, c'est la morale qui apparaît le plus posséder cette qualité. Savoir se comporter individuellement et dans la société est une nécessité de la vie. Et pour la très grande majorité des parents, c'est historiquement à travers leur propre expérience du catholicisme que cette morale a été acquise (3). Ceci nous paraît expliquer, en partie du moins, qu'une portion importante des parents de l'île, soit 68.9% pour l'élémentaire et 53% pour le secondaire, a déclaré à l'enquête Wener que les cours de religion devaient être obligatoires (4). Une forte proportion de parents, soit 43% à l'élémentaire et 30.4% au secondaire n'accepte pas que les élèves, même à la demande des parents, puissent être exemptés des cours de religion. Le Rapport Bouchard-Cloutier révèle pour ce qui est des parents de la CECM, la même situation (5).

Est-ce à dire que la religion dans l'école est une valeur de premier plan? Les chiffres que l'on vient de citer porteraient à le croire. D'autres données nous obligent à voir la situation de manière plus nuancée. En effet, lorsque l'on compare la religion avec d'autres éléments de la réalité scolaire, on se rend compte que pour les parents, elle devient moins importante: ainsi, dans l'enquête Toupin auprès des parents du Mont-Saint-Louis, l'acquisition de "connaissances solides" constituait aux

---

(1) Voir Rapport Wener, p. 127, pp. 130-131, pp. 134-135. Aussi, Rapport A.S.O.P.E. (1974) préparé conjointement par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, vol. 2, Les Parents, pp. 43-44. L'enquête Bouchard-Cloutier va dans le même sens pour ce qui est des parents de la CECM (p. 62) tout comme celle déjà citée et réalisée auprès des parents de la Commission scolaire de Saint-Jérôme. (Voir L. LEPAGE et A. MASSOT, op. cit., p. 164).

(2) L'importance très grande que les parents de la CECM accordent à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, relève des mêmes préoccupations. Tout comme à l'inverse, le peu d'importance accordée à l'enseignement musical et aux arts plastiques.

(3) Il est révélateur d'ailleurs que la plupart des critiques publiques faites à la catéchèse moderne par les parents portent sur la morale. Elle leur apparaît n'en point comporter assez ou même la nier. Le Rapport Bouchard-Cloutier montre aussi que parmi ceux des parents qui ne sont pas satisfaits de l'enseignement religieux à l'école, soit 30%, plus de 90% de ceux-ci sont en même temps des gens qui jugent cet enseignement non conforme avec leurs principes religieux. Voir p. 131 du Rapport Bouchard-Cloutier.

(4) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 36 et 37 et 39 à 42 (17.14.03. 19/07/75) non publiés. Les pourcentages indiqués ne sont pas pondérés.

(5) Voir p. 120.

yeux des parents le premier aspect d'une "éducation véritable", suivie de la capacité de se conduire par soi-même et "les bons principes moraux". Mais la "bonne formation religieuse" venait au huitième et avant-dernier rang (1).

L'enquête auprès des parents de la CECM fournit un indice semblable. Non seulement l'enseignement religieux et moral fait-il partie des matières pour lesquelles certains parents voudraient voir consacrer moins d'heures, mais c'est aussi envers cette matière que la proportion nette est la plus élevée, soit 15.1% (2). Les parents de Saint-Jérôme manifestent une attitude qui va dans le même sens. Dans l'évaluation de la place idéale qu'ils voudraient voir accorder aux diverses matières, la cathéchèse vient au 7ième et avant-dernier rang, immédiatement après la géographie et l'histoire et avant les arts plastiques. Dans le reste de la population, elle occupe le dernier tout comme chez les enseignants qui, quant à eux, voudraient en plus voir sa place diminuer (3).

En ce qui concerne par ailleurs les catégories de personnes que l'on retrouve à l'école, les tableaux 4.5 et 4.6 indiquent la proportion de parents qui trouvent peu ou pas important que ces personnes soient de foi catholique.

C'est enfin la majorité des parents, 53% pour l'élémentaire et 56% pour le secondaire, qui croit qu'on ne devrait pas tenir compte de la religion pour l'admission des enfants à l'école, taux qui grimpent à 67% et 72% quant on ajoute ceux qui croient qu'on devrait accueillir des enfants de diverses religions. Il faut signaler que les non-francophones sont moins nombreux à souhaiter une plus grande homogénéité de la clientèle, soit 55% pour l'élémentaire et 59% pour le secondaire.

On peut ici encore tenter de mesurer l'importance du noyau dur de parents qui ont de l'école catholique une conception que l'on pourrait qualifier de libérale. Il nous semble réaliste de situer cette proportion aux alentours de 36%. Pour ceux-là, la religion devrait plutôt se limiter à l'enseignement religieux et aux activités pastorales, et n'avoir, à toutes fins utiles, pas d'influence sur d'autres aspects de l'école. Du moins, on de devrait pas rechercher cela comme objectif. Ces 36% correspondent à la proportion de parents qui croient que la religion ne doit pas

---

(1) Voir p. 7. En soi, elle n'en demeurait pas moins importante pour une large majorité des parents.

(2) Voir p. 91. C'est-à-dire la différence entre ceux qui veulent une augmentation et ceux qui désirent une diminution.

(3) L. LEPAGE et A. MASSOT, op. cit., p. 19.

TABLEAU 4.5

Répartition des parents de foi catholique qui n'accordent aucune ou peu d'importance à ce que les acteurs scolaires à l'élémentaire soient catholiques (1)

	Peu important %	Pas important %	total %
a) les élèves	27.7 (22.2)	28.4 (29.0)	56 (51)
b) les professeurs de religion	8.8 (8.6)	11.2 (14.0)	20 (23)
c) les professeurs des autres matières	34.7 (25.9)	32.2 (36.4)	67 (62)
d) la direction	23.8 (18.1)	25.7 (30.3)	49 (48)
e) les membres des services aux étudiants	31.9 (22.2)	30.6 (34.8)	63 (57)

TABLEAU 4.6

Répartition des parents de foi catholique qui n'accordent aucune ou peu d'importance à ce que les acteurs scolaires au secondaire soient catholiques (2)

	Peu important %	Pas important %	total %
a) les élèves	29.6 (24.4)	28.4 (29.9)	58 (54)
b) les professeurs de religion	10.9 (9.5)	11.7 (13.6)	23 (23)
c) les professeurs des autres matières	37 (27.1)	31 (33.5)	68 (61)
d) la direction	23.8 (20.8)	25.7 (29.9)	49 (51)
e) les membres des services aux étudiants	33.6 (34.4)	30.2 (34.4)	64 (69)

---

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 47 à 51 (00.15.20. 29/10/75) et nos 45 à 49 (10.35.02. 22/10/75) non publiés. Les chiffres entre parenthèses concernent les catholiques non francophones.

(2) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 52 à 56 (00.15.20. 23/10/75) et nos 50 à 54 (10.35.02. 22/10/75) non publiés.

influencer le climat de l'école (1). Ce facteur est, parmi tous les facteurs susceptibles d'indiquer un libéralisme face à l'école, celui où l'on retrouve la plus faible proportion de parents.

d) L'école multiconfessionnelle

Il reste ceux qui favorisent le concept d'une école multiconfessionnelle. Le Rapport Wener fournit à cet égard certains indicateurs pertinents sur le degré de pluralisme au sein des parents. Pourvu que le professeur de religion soit catholique, la proportion de parents qui n'attache pas ou peu d'importance à ce que l'un ou l'autre des membres de la communauté scolaire soit catholique va de 49% à 68% (2). On a demandé aux parents s'ils seraient prêts à envoyer leurs enfants dans une école multiconfessionnelle: 41.8% de l'ensemble des parents ont répondu oui à l'élémentaire et 48.3% ont fait de même pour le secondaire (3). Chez les catholiques non francophones, les résultats ont été respectivement de 38.4% et 38%. Mais la question référait à une réalité abstraite (4). On a aussi demandé aux parents de choisir entre plusieurs types d'école. Le tableau 4.7 qui suit indique le pourcentage de parents dont les enfants fréquentent les commissions scolaires catholiques de l'Île et chez qui l'école multiconfessionnelle française ou anglaise a été le premier choix.

L'examen du tableau 4.7 invite à situer à guère plus de 10% le noyau dur de parents pour qui l'école multiconfessionnelle représente une aspiration réelle, aspiration qui est probablement plus forte chez les parents francophones que chez les anglophones. De fait, en regroupant les catholiques qui ont déclaré en même temps qu'il devrait y avoir des écoles multiconfessionnelle à l'élémentaire, qu'ils y enverraient leurs enfants et qui ont, parmi un choix possible d'écoles, choisi d'abord l'école multiconfessionnelle, on obtient 7.4%, soit 87 répondants sur 1,104 (5).

---

(1) Ceux-ci comptent pour 42%, mais on a soustrait les 6% de parents qui, tout en se déclarant partisans de l'école multiconfessionnelle ou neutre, déclarent en même temps que la religion devrait influencer le climat de l'école. SORECOM, tableaux mécanographiques nos 522 et 680 (21.05.27. 29/01/76).

(2) Voir les tableaux de la page précédente.

(3) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 63 à 67 (00.15.20. 29/10/75) non publiés.

(4) Voir Rapport Wener, p. 105.

(5) SORECOM, tableau mécanographique no 425 (21.05.22. 29/01/76) non publié.

TABLEAU 4.7

Pourcentage des parents, selon les commissions scolaires, pour qui l'école multiconfessionnelle est le premier choix (1)

	ELEMENTAIRE			SECONDAIRE		
	française	*anglaise*	*Total*	*française*	*anglaise*	*Total*
C.S. St-Louis	5.6	5.6	11.2%	5.6	5.6	11.2%
C.S. Baldwin-Cartier	7.0	7.9	14.9%	7.9	7.9	15.8%
C.S. Jérôme-Le Royer	9.1	3.0	12.1%	9.1	3.0	12.1%
C.S. Verdun	3.9	1.9	5.8%	3.9	2.9	6.8%
C.S. Ste-Croix	11.6	0.0	11.6%	11.6	0.0	11.6%
CECM (sect. français)	8.5	0.3	8.8% (2)	8.7	0.5	9.2%
CECM (sect. anglais)	0.0	6.2	6.2%	0.0	5.5	5.5%

On sait par ailleurs que, sur une échelle de 1 à 8 (3), le rang moyen de préférence des catholiques pour l'école multiconfessionnelle française était 4.02 à l'élémentaire, et venait après l'école franco-catholique (2.10) et l'école anglo-catholique (2.75). Le rang moyen pour l'école multiconfessionnelle anglaise était de 4.95. Chez les catholiques non francophones, la séquence était la suivante: école anglo-catholique: 1.73; franco-catholique: 3.58; neutre-anglophone: 3.84; et multiconfessionnelle anglophone: 3.92 (4).

---

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 146 à 161 (01.47.07. 18/7/75) non publiés.

(2) D'après le Rapport Bouchard-Cloutier, c'est 23.9% des parents de la CECM qui préféreraient pour leurs enfants l'école multi-confessionnelle (p. 182). La définition donnée dans cette enquête était plus précise que celle que l'on trouve dans l'enquête Wener.

(3) Le score 1 marquant une plus grande préférence que le score 2 et ainsi de suite.

(4) Rapport Wener, pp. 71 à 331. Les scores pour le secondaire varient légèrement.

e) L'école neutre

Il reste enfin à examiner, chez les parents ayant déclaré être catholiques, la proportion de ceux qui souhaiteraient une école neutre. Là encore, la recherche permet de reconstituer à partir d'un certain nombre d'indices, le noyau dur de ces catholiques. Par exemple, chez les parents, 11% (12% chez les catholiques non francophones) croient que l'école élémentaire ne doit pas donner de cours de religion, et ce taux atteint 16% (20% chez les non-francophones) pour le secondaire. Il est intéressant de remarquer cependant que près de 80% de ces derniers seraient néanmoins d'accord pour que des cours de religion soient quand même dispensés à ceux qui en veulent (1), de sorte que, si le fait de ne pas vouloir de cours de religion à l'école est un indice de neutralité, il s'agit néanmoins d'une neutralité ouverte (2).

On a aussi constaté que 20% à 23% des parents (23% chez les non-francophones), n'attachaient peu ou pas d'importance à ce que le professeur de religion soit catholique. Il s'agit sans doute là d'un indice que pour ces parents, la religion ne revêt probablement pas de dimension confessionnelle (3). On a aussi demandé à ceux qui seraient d'accord pour la création d'écoles neutres, s'ils y enverraient leurs enfants: 26.9% de l'ensemble des catholiques le feraient à l'élémentaire et 31.2% au secondaire (26.7% et 27.6% chez les catholiques non francophones) (4). Enfin, le tableau 4.8 révèle pour chaque commission scolaire catholique, le pourcentage de parents pour qui l'école neutre anglaise ou française représente le premier choix.

Quel est ici encore le noyau dur de parents de foi catholique pour qui l'école neutre constitue le premier choix? En regroupant ceux qui, lors de l'enquête Wener, ont répondu en même temps qu'ils croyaient qu'il devait y avoir des écoles neutres, qu'ils y enverraient leurs enfants et qui, entre plusieurs types d'école, ont effectivement choisi l'école neutre, on obtient 6.6%, soit 74 répondants sur 1,103 (5).

---

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 25 (00.15.20. 29/10/75).

(2) 5.5% des répondants catholiques ont répondu que la religion n'était "pas importante" pour eux et 11.9% déclaraient qu'elle était "peu importante". Des 5.5%, 60.7% se considéraient malgré tout "religieux". SORECOM, tableaux mécanographiques nos 4 et 5 (00.51.16. 17/01/76) non publiés.

(3) Voir tableau 4.5 de la page 135.

(4) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 59 à 62 (00.15.20. 29/10/75) et nos 57 à 59 (10.35.02. 22/10/75) non publiés.

(5) SORECOM, tableau mécanographique no 523 (21.05.22. 29/01/76) non publié. Le pourcentage est pondéré.

TABLEAU 4.8

Pourcentage des parents, selon les commissions scolaires, pour qui l'école neutre est le premier choix[1]

	ELEMENTAIRE			SECONDAIRE		
	française	anglaise	Total	française	anglaise	Total
C.S. St-Louis	6.7	1.1	7.8%	5.6	3.4	9.0%
C.S. Baldwin-Cartier	9.6	7.9	17.5%	7.9	9.6	17.5%
C.S. Jérôme-Le Royer	6.1	2.0	8.1%	7.1	2.0	9.1%
C.S. Verdun	8.7	1.9	10.6%	8.7	1.9	10.6%
C.S. Ste-Croix	9.3	2.3	11.6%	8.1	3.5	11.6%
CECM (sect. français)[2]	7.2	0.0	7.2%	7.6	0.0	7.6%
CECM (sect. anglais)[2]	0.7	7.6	8.3%	0.7	7.6	8.3%

L'école neutre francophone, parmi tous les catholiques, arrive par ailleurs en 4ème place parmi les types d école préférés avec un rang moyen de 4.24. Chez les catholiques non francophones, l'école neutre anglophone arrive en 3ème place avec un rang moyen de 3.84 (3).

f) Résumé

En résumé, la situation globale nous paraît être la suivante: si l'on cherche, face à chacune des conceptions de l'école, à déterminer

---

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 154 à 157 (01.47.07. 18/7/75).

(2) Selon le Rapport Bouchard-Cloutier, c'est 10.8% des parents de la CECM qui préféreraient le mieux pour leurs enfants l'école neutre dans laquelle ne sont dispensés que des cours de morale naturelle. (Voir p. 182 et p. 26 de l'annexe B).

(3) Rapport Wener, pp. 71 et 332.

les noyaux durs, il nous apparaît réaliste d'établir pour l'ensemble des catholiques de l'Île de Montréal les proportions suivantes.

a) 40% des parents souhaiteraient à l'élémentaire une "école catholique authentique". Dans cette école, la foi chrétienne sert d'inspiration d'une manière suffisamment significative et explicite aux activités de l'école, ou à l'action éducative dans ses principales facettes. Surtout on y retrouve un degré d'homogénéité assez grand entre les différents groupes de personnes qui forment la communauté scolaire.

b) 36% seraient d'accord avec un type d'école catholique "libérale" où il se donnerait des cours de religion catholique et seraient organisées des activités pastorales. On ne ferait pas cependant du catholicisme la norme du projet éducatif dans son ensemble. On ne tiendrait pas plus qu'il ne le faut à l'homogénéité religieuse au niveau du personnel et des étudiants. On n'érigerait pas pour autant en principe que la religion se limite aux cours de religion et aux activités pastorales.

c) 7 à 8% privilégieraient plutôt l'école multiconfessionnelle.

d) 6 à 7% privilégieraient l'école neutre ouverte.

e) 3% auraient une attitude incohérente (1).

Ces données ont par ailleurs le défaut d'être quelque peu rigides: on peut penser que la réalité laisserait place à plus de souplesse. Ainsi, il nous semble possible d'essayer de mesurer les extrêmes de chacune des tendances: il nous paraît d'abord légitime de situer à 20% et à 52% les pourcentages minimal et maximal de ceux qui préconisent une "école catholique authentique"; les 20% comprennent les parents qui désirent une influence sur vraiment tous les aspects de l'école et une homogénéité très grande. Les 52%, ceux qui se contentent, en plus de l'existence des cours de religion catholique et de la pastorale, que la direction promeuve l'instauration d'un "climat" chrétien à l'école (2).

De même, les extrêmes chez les promoteurs de l'école catholique libérale devraient se situer à 30% et 52%. Ces 30% seraient constitués du résidu des parents, une fois comptés les 15% de répondants catholiques partisans convaincus de l'école multiconfessionnelle et neutre et les 52% qui pourraient partager de façon au moins minimale la conception

---

(1) Ils ont en effet opté comme premier choix pour l'école neutre ou multiconfessionnelle, mais ont déclaré par ailleurs que de telles écoles ne devraient pas exister ou qu'ils n'y enverraient pas leurs enfants.

(2) Voir Rapport Wener, p. 293. On retrouverait probablement dans le premier bloc de 20% les gens partageant la conception traditionnelle de l'école catholique. L'enquête Bouchard-Cloutier permet de porter à près de 60% la proportion des parents de la CECM qui sont d'avis que dans une école catholique le programme doit être conforme avec la pensée chrétienne. Voir p. 135.

de l'école catholique authentique (1). Ces 30% seraient ceux qui définissent avant tout l'école catholique par les cours de religion et la pastorale. Quant au maximum de 52%, il correspond au groupe de parents qui souhaitent une influence de la religion sur le climat de l'école. Autrement dit, pour pouvoir se déclarer partisan de l'école catholique, il faudrait en plus d'accepter les cours de religion et la pastorale, souhaiter, au moins minimalement, que la religion déborde quelque peu sur le reste de l'école.

Les extrêmes chez ceux qui partagent la conception d'une école multiconfessionnelle devraient être de 7.5% pour le minimum, selon que ce type d'école représente un choix ferme. On atteint 40% si l'on ajoute à ceux-ci les 33% de ceux qui enverraient leurs enfants dans un tel type d'école si celui-ci existait, mais qui, parmi les types d'école offerts, n'ont pas d'abord choisi celui-là. Ces 40% pourraient s'élever à 45% pour le secondaire. Le grand maximum serait de 52%, si l'on ajoute les 11.7% de partisans théoriques d'un tel type d'école, c'est-à-dire ceux qui lui seraient favorables, mais qui n'y enverraient pas leurs enfants (2).

Chez les partisans de l'école neutre, le minimum devrait se situer à 6.6%. Il s'agit ici des partisans fermes. Les partisans potentiels s'élevant pour leur part à 20.4%, on obtient donc un nouveau total de 27%. S'ajoutent enfin les 20% qui seraient en faveur d'un tel type d'école, mais qui n'y enverraient pas leurs enfants, ce qui donne un maximum de 47% (toujours à l'élémentaire).

On peut résumer la situation sous la forme du graphique 4.9 à la page suivante.

Si l'on tient compte par ailleurs des extrêmes maximaux possibles chez ceux qui partagent une conception de l'école catholique authentique et ceux qui en ont une conception libérale, on obtient une "zone mitoyenne" qu'illustre le graphique 4.10 à la page suivante.

On aurait donc un premier noyau <u>très dur</u> (A) formé d'environ 25% de catholiques qui souhaitent une grande homogénéité. A l'autre extrême (D), on aurait un autre 25% de catholiques très libéraux se contentant d'un enseignement religieux pour leurs enfants. Entre les deux, un autre 25%: un premier 15% (B) recherchant une homogénéité relativement élevée, un second 10% (C) se montrant somme toute moins exigeant.

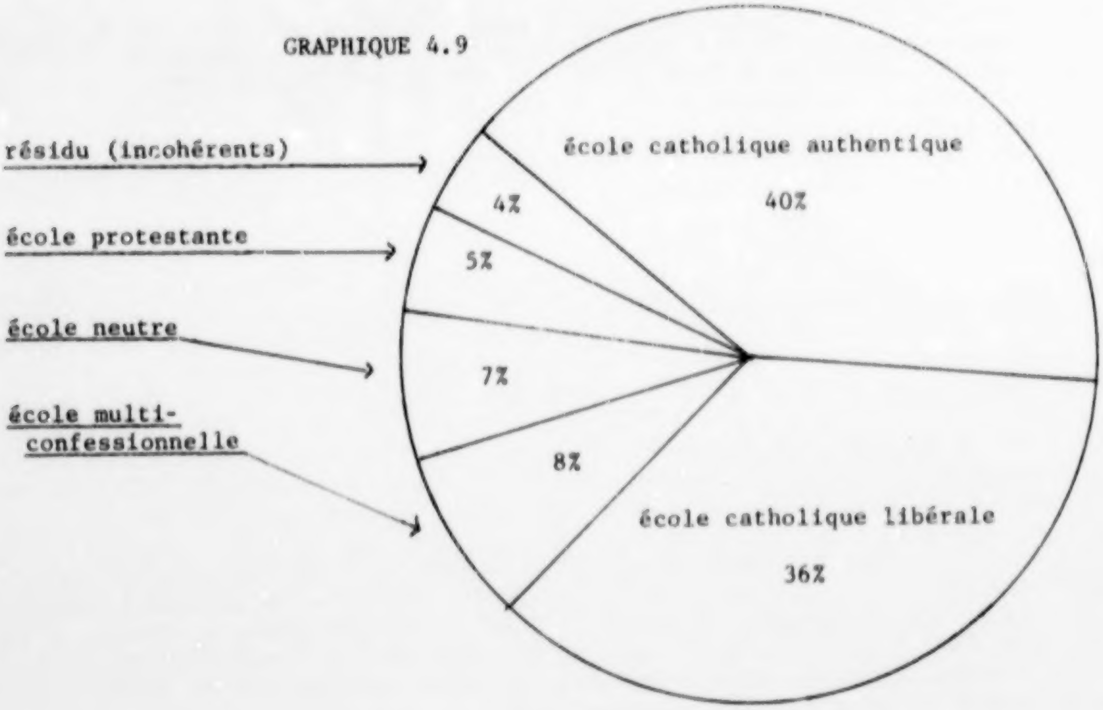
Une dernière remarque extrêmement importante s'impose avant de poursuivre l'analyse. Ces estimés sont basés sur ce qu'ont déclaré des <u>parents de foi catholique qui ont des enfants à l'école publique</u>. Ils

---

(1) Moins aussi les 3% de parents qui sont perplexes ou incohérents.

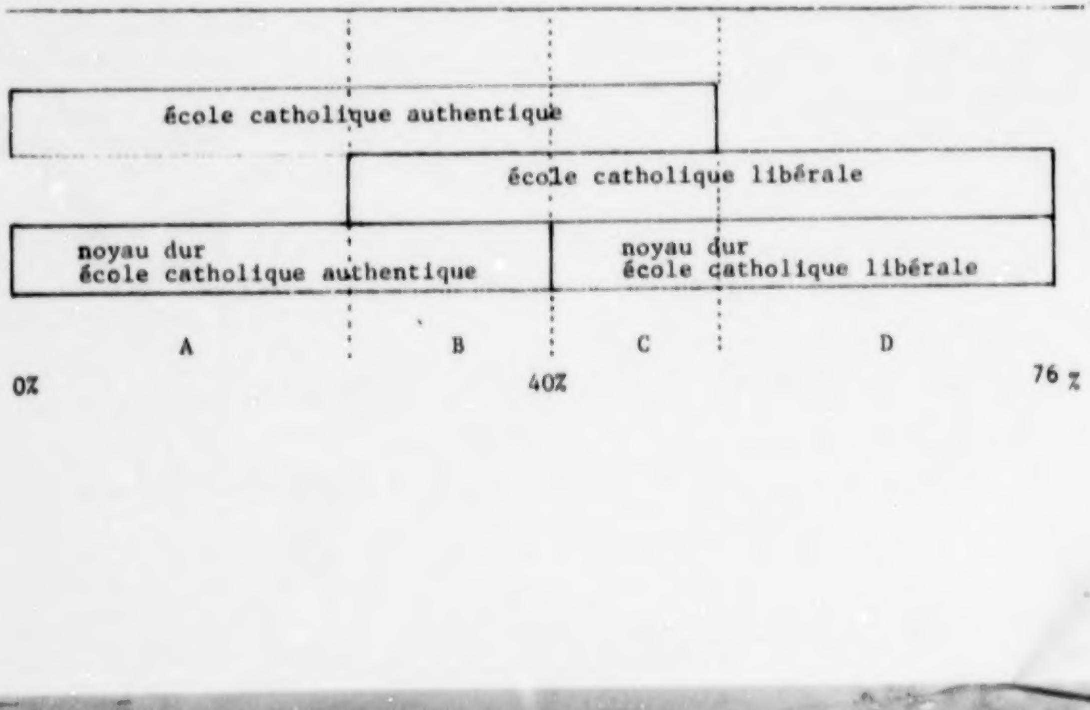
(2) SORECOM, tableau mécanographique no 425 (21.05.22. 29/01/76) non publié.

GRAPHIQUE 4.9



GRAPHIQUE 4.10

Répartition des parents de foi catholique selon le type d'école catholique privilégié.



excluaient les jeunes parents qui n'ont pas encore d'enfants à l'école et les jeunes tout court. Il est possible, ce faisant, que les tendances aux changements soient sous-représentées.

3. La qualité de la vie chrétienne à l'école

Ce chapitre commençait par un constat: une partie de l'opinion catholique pose un jugement négatif sur la situation de l'école au plan religieux: la qualité de la vie religieuse s'est dégradée. Pour mieux comprendre, il a paru nécessaire d'examiner d'abord les conceptions courantes de l'école catholique.

a) Un même diagnostic; deux lectures

Au cours des audiences publiques du Comité, les critiques face à l'école catholique sont venues principalement de deux sources: ceux qui ont de l'école une conception traditionnelle et ceux qui ont d'elle une vision séculière. Chez les deux groupes, le constat est le même: l'école n'est plus authentiquement catholique. Elle ne l'est que de nom. Ne plus être authentiquement catholique, cela veut dire avant tout que les commissaires et les parents semblent ne plus être capables de promouvoir les valeurs du christianisme. A ce phénomène, deux types d'explication sont proposés: selon le premier, les artisans de la Révolution tranquille et en particulier les auteurs du Rapport Parent, ont imposé contre le gré des parents une nouvelle idéologie qui fait de l'Etat le principal responsable de l'éducation. Les commissions scolaires sont devenues, en pratique, des succursales du ministère de l'Education et non plus un prolongement des familles. Or, ce ministère de l'Education est, comme l'Etat, un organisme non confessionnel. Il a sécrété une technocratie toute-puissante, mais neutre aussi par définition, si bien que toute la réforme de l'éducation, imposée d'en haut, s'est faite sans référence aux valeurs chrétiennes. Par exemple, la suppression des écoles normales a éliminé la formation chrétienne des maîtres. L'idée s'est alors peu à peu imposée, sous l'impulsion du Rapport Parent et de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation, que c'est au niveau de l'école que devrait se vivre la confessionnalité, les commissions scolaires étant des structures administratives participant à la neutralité de l'Etat. Il devient alors impossible de promouvoir à ce niveau les valeurs chrétiennes. Cette idée s'est aussi imposée au sein des structures administratives et pédagogiques. Au niveau de l'école où concrètement devrait se vivre le projet éducatif chrétien, les nouveaux maîtres, depuis dix ans, n'ont pas reçu de formation chrétienne. Par ailleurs, on n'a pas mis sur pied d'écoles pour "autres", de sorte que le pluralisme que l'école se voit "obligée" de vivre, empêche là aussi de promouvoir activement le projet chrétien, si bien qu'une minorité de gens oblige l'école à se situer au plus bas dénominateur commun (1). Qui plus est, la catéchèse est elle-même souvent enseignée par des incroyants, des

---

(1) Rapport Proulx, pp. 138-144. Rapport Wener, pp. 122-125.

indifférents, voire des athées, et dégénère en cours sur l'amour, la drogue et la guerre. C'est là une première lecture de la situation. La clef principale d'interprétation se situe donc à l'extérieur du système: il est ainsi, parce que des gens ont imposé d'en haut leur idéologie neutraliste.

Pour ceux qui font la seconde lecture de la situation, il est également vrai que l'école n'a de catholique que le nom: il est vrai que des maîtres incroyants doivent y enseigner la religion; il est vrai que les commissions font peu pour promouvoir l'école chrétienne; s'il en est ainsi, c'est que le groupe porteur de foi est devenu, au sein de la communauté chrétienne, une minorité; la majorité, certes, continue de se dire croyante, mais le christianisme est devenu une v eur individuelle et privée: les aspects collectifs de la foi (rapport à une communauté paroissiale, pratique, engagement social, etc.) n'ont plus de pertinence. Ceci étant, la communauté scolaire, de l'école au conseil des commissaires, ne peut que ressembler à être le reflet de la société en général. Qui plus est, la confusion augmente sans cesse du fait que les responsables chrétiens et une partie de l'opinion se refusent, au nom d'une conception théologique de l'unité, à reconnaître la diversité historique qui va grandissante au sein de la communauté catholique et d'en tirer les conséquences qui s'imposent. Telle est, dans cette lecture de la situation, la clef principale d'interprétation.

Dans les deux lectures, la reconnaissance de l'existence du pluralisme au sein de la société est un point commun. Mais, dans le premier cas, on a tendance à ramener à deux éléments ce pluralisme: ceux qui sont encore catholiques et ceux qui ne le sont pas ou ne le sont plus. On considère que les premiers sont majoritaires. Dans le second cas, c'est d'abord au sein même de la communauté catholique qu'existe ce pluralisme et ceux qui sont les porteurs actifs de la foi y sont minoritaires (1).

b) Quelques indicateurs mieux connus

Mais qu'en est-il au juste de la situation religieuse à l'école même? Des études récentes nous en donnent une idée assez juste.

. L'enseignement religieux

Qu'en est-il d'abord de la situation de l'enseignement religieux? Dans un rapport à la CECM, le conseiller principal en éducation chrétienne faisait le constat suivant:

---

(1) Ce pluralisme n'est pas comparable à celui que l'on retrouve au sein de la communauté protestante. Ce dernier s'exprime à travers l'existence de plusieurs dénominations. Au sein du catholicisme, il touche plutôt les attitudes et les comportements. Voir le chapitre 2.

> (...) Aucune donnée précise actuelle ne permet d'en évaluer la qualité. Nous savons que dans certaines classes, l'enseignement religieux n'est presque pas dispensé, le temps requis n'est souvent pas respecté. Il n'y a pas de mode unifié de contrôle et d'évaluation qui permette présentement d'évaluer la qualité de la cathéchèse. (1)

Peu après cependant, paraissait à Ottawa un important rapport portant le titre: Evaluation de la catéchèse au Canada français (2). Ce rapport a été commandé par l'épiscopat canadien en avril 1973, en raison notamment des contestations parfois assez vives qui s'élevaient un peu partout au sein de la communauté catholique. Ces contestations portaient tant sur l'aspect doctrinal (3) de certains manuels que sur l'approche pédagogique propre à la "nouvelle catéchèse". (4)

En conclusion générale, les auteurs ont écrit ceci:

> Quoiqu'elles (les difficultés) n'amènent que très rarement (nous tenons à le répéter) parents et éducateurs à rejeter la démarche catéchétique actuelle, proposée dans le renouveau en cours depuis une quinzaine d'années, nous n'hésitons pas à dire que les obstacles rencontrés sont importants. S'ils ne mettent pas en cause l'accueil réservé à la catéchèse ou à la foi qu'on cultive envers elle, ils rendent parfois impossible la démarche proposée. (5)

Parmi les obstacles rencontrés, les auteurs indiquent comme le plus important le type même de démarche pédagogique. Celle-ci marque en effet une rupture par rapport au passé: beaucoup de parents ne comprennent plus rien à la "nouvelle catéchèse". Pour les uns, elle dévalorise

---

(1) Rapport de M. Morency aux commissaires de la CECM, 23/5/75, p. 7.

(2) A. APRIL, R. LEMIEUX, M. ROCHETTE, G. ST-DENIS, Evaluation de la catéchèse au Canada français, Conférence catholique canadienne, juillet 1975.

(3) Une équipe de jésuites a produit à la demande de l'évêque responsable de la catéchèse en février 1974, un rapport portant sur l'aspect doctrinal intitulé La nouvelle catéchèse: évaluation théologique. L'équipe concluait à l'orthodoxie des manuels.

(4) La revue Relations des jésuites québécois a consacré tout un numéro à La guerre des catéchismes, 385 (septembre 1973).

(5) A. APRIL, R. LEMIEUX, M. ROCHETTE, op. cit., p. 335.

le passé, d'autres y voient même une profanation. La démarche marque aussi une "rupture par rapport aux pratiques habituelles des relations sociales dans la société". La catéchèse actuelle, indique-t-on, veut mettre les valeurs religieuses sur la place publique qu'est l'école, alors qu'en général, la société a tendance à reléguer la religion dans la sphère du privé. De même, la catéchèse s'oppose, par les valeurs qu'elle propose, aux valeurs "normales" de la société qui sont l'efficacité, le rendement et le profit. Il en résulte que la catéchèse à l'école -- "ce lieu précis de l'apprentissage des valeurs de notre société" -- est vue comme non rentable:

> Le milieu scolaire est un milieu hostile: les horaires et la complexité des programmes tendent à refouler la catéchèse au rang des activités de moindre importance; il place la catéchèse dans des conditions pitoyables, parfois même au plan matériel (du moins les conditions effectives sont-elles ressenties ainsi); il impose une même démarche à des jeunes (et à des maîtres) qui ne sont pas également prêts; il oppose à toute initiative une indifférence -- qu'elle vienne des élèves, des collègues, de la direction, voire des parents -- quasi-hostile. Quoique chacun des traits critiques observés soit toujours exprimé de façon nuancée, l'ensemble donne cependant une tonalité fort sombre. L'école est souvent moins un support pour la catéchèse qu'un milieu à vaincre, à l'instar du milieu social global, non autrement qualifié. (1)

Enfin, l'enseignement religieux oblige chacun à une rupture personnelle, tant les parents, les responsables de communautés chrétiennes que les maîtres: "(...) la démarche catéchétique nécessite ainsi un engagement personnel préalable, constant et renouvelé, accompagnant la démarche, comme condition de son authenticité" (2).

En dernière analyse, les auteurs concluent en la nécessité de "clarifier et (d') expliciter les objectifs premiers et prioritaires du milieu scolaire, car autant les parents que les éducateurs ont démontré, par un indice de confiance fort élevé, qu'ils approuvent les orientations catéchétiques actuelles et que l'école a le devoir de privilégier l'éducation intégrale en donnant à la catéchèse la place véritable qui lui revient": l'objectif à court terme serait donc de lever les ambiguïtés sur l'école elle-même.

. Les commissaires et les administrateurs

Signalons d'abord que l'on ne possède aucune donnée systématique

---

(1) A. APRIL, R. LEMIEUX, M. ROCHETTE, op. cit., p. 362. C'est nous qui soulignons.

(2) Ibid., p. 363.

et organisée sur les attitudes, les opinions ou la pratique en matière religieuse des commissaires (1) des commissions scolaires pour catholiques de l'Île de Montréal. En l'absence de connaissances précises, il y a lieu de croire qu'on devrait, en gros, y retrouver les mêmes attitudes que dans la population en général, compte tenu du sexe, de l'âge et du degré d'instruction.

. Les enseignants

Chez les enseignants, la situation est mieux connue. Etant donné les remous qu'a connus l'enseignement religieux, les maîtres ont fait, ces dernières années, l'objet d'un certain nombre d'études. Le Comité catholique leur a consacré spécifiquement un fascicule de Voies et Impasses (2) qui fournit des indications précieuses sur la situation bien que les sources remontent, dans la plupart des cas, à au moins quatre ans. Malheureusement, les données concernant Montréal sont les plus anciennes: elles datent de 1968. Elles ont été recueillies par la CECM (3). Le communiqué de presse remis aux journaux lors de sa publication résumait ainsi les points saillants de la recherche:

> Les professeurs de catéchèse à l'élémentaire de la CECM:
>
> ne savent pas ce qu'est la foi chrétienne puisque seulement 14% mettent ce mot en relation avec le Christ;
>
> ne savent pas ce qu'est la démarche catéchétique puisqu'ils la réduisent le plus souvent à une simple formation morale;
>
> voudraient que ces cours soient donnés par des spécialistes convaincus parce qu'eux-mêmes sont peu satisfaits de leur enseignement dans cette matière à laquelle ils consacrent peu de temps;
>
> n'ont à peu près aucun contact avec les parents ou les prêtres de paroisse et croient que les enfants n'auraient aucune éducation chrétienne si l'école ne s'en chargeait pas.
>
> L'enquête affirme que "les professeurs ont grand besoin de

---

(1) Les opinions de quelques-uns d'entre eux sont évidemment mieux connues, en raison de leur déclaration publique lors des élections scolaires ou en d'autres moments, ou de leur statut dans la communauté catholique.

(2) Les maîtres et l'éducation religieuse, vol. 3, 1974.

(3) L. GOERLACH-SEERS, Situation de l'enseignement catéchétique à l'élémentaire, Commission des écoles catholiques de Montréal. Voir aussi A. THIBEAULT et R. BOYER, Enquête sur l'enseignement religieux faite en 1971 par les commissions scolaires de Verdun et de LaSalle, (rapport préliminaire).

repenser leur foi personnelle, de parfaire leurs connaissances religieuses et de pousser plus loin leur réflexion sur le contenu et la démarche pédagogique de la catéchèse s'ils veulent demeurer catéchètes". On ne voit pas comment ils pourraient assumer très longtemps cette tâche si ces trois conditions ne sont pas réalisées.

Pourtant, précise le rapport, la situation de l'enseignement religieux à l'élémentaire n'est pas aussi critique que celle qui prévaut au niveau secondaire. En effet, 40% des professeurs de niveau secondaire croient pouvoir demeurer dans cet enseignement alors que 67% de ceux de l'élémentaire seraient prêts à enseigner la catéchèse dans une classe s'ils en avaient le choix, la proportion s'élève même à 91%, dans le cas où il y aurait pénurie de professeurs.

Mais voyons plutôt le jugement d'ensemble que portait le Comité catholique à l'issue de son analyse de la situation: d'abord le Comité a constaté pour l'ensemble du Québec la présence au sein des enseignants d'un "bloc homogène de croyants" soucieux de donner un enseignement de qualité et qu'il évalue à 60% du corps professoral actuel. Mais ceci dit, il ajoute qu'"il est tout aussi évident qu'une érosion est en cours" et qu'en conséquence "il existe désormais un deuxième bloc pluraliste qui représente 30 à 40% de l'effectif global des enseignants à l'élémentaire. <u>En certains milieux très urbanisés et cosmopolites, ce bloc est déjà majoritaire</u>". Nul doute, on veut parler ici de Montréal. C'est surtout à "l'influence du milieu urbain et au dynamisme même de la civilisation séculière" que l'on attribue ces changements. Ils "provoquent, indique le Comité catholique, chez les enseignants comme dans l'ensemble de la population, une mutation culturelle majeure" (1).

Un des moyens que le Comité catholique a par ailleurs mis en place, en vue d'assurer la qualité de l'enseignement religieux, est l'exemption des maîtres.

> Pour garantir le droit de l'enfant à un enseignement religieux de qualité, l'institution doit faire en sorte qu'un professeur puisse être exempté de donner cet enseignement.
>
> a) lorsque tel professeur persiste à dispenser un enseignement qui n'est pas conforme aux exigences mentionnées aux articles 7 et 8 (2) b) lorsque la liberté de conscience du professeur l'exige. (3)

---

(1) <u>Voies et Impasses</u>, vol. 3, pp. 22-23. C'est nous qui soulignons.

(2) art. 7: "L'institution doit veiller à la qualité de l'enseignement religieux en vue de favoriser chez l'étudiant l'approfondissement de la foi chrétienne ainsi que l'élargissement de son expérience et sa culture religieuse." - art. 8: "L'enseignement religieux doit être à la fois respectueux du mystère chrétien, soucieux de rigueur intellectuelle et attentif au cheminement personnel de la foi des étudiants".

(3) art. 25.

Avant d'examiner la situation concrète qui est résultée de l'application de cet article du règlement, il n'est pas inutile de préciser la portée et le sens qu'a voulu lui donner, avec l'assentiment du président du Comité catholique, le Service de l'enseignement catholique du ministère de l'Education (SEC), organe exécutif chargé de voir à l'application du règlement (1).

Le Service de l'enseignement catholique insiste d'abord sur le fait que le but de l'article est d'assurer la qualité de l'enseignement religieux et de garantir le droit de l'enfant avant d'assurer la liberté de l'enseignant: cet aspect est plutôt un moyen. Ceci dit, le Service de l'enseignement catholique fait une interprétation restrictive de l'article. On prévoit deux cas: d'abord celui où un professeur persiste à donner un enseignement non conforme au règlement. C'est alors le directeur qui l'exempte. "Il est évident, écrit le SEC, qu'un tel geste ne peut être posé qu'à titre exceptionnel (...)".

Le second cas est celui où l'enseignant demande lui-même l'exemption au nom de la "liberté de conscience". Le service de l'enseignement catholique précise que <u>cette "liberté de conscience" est à interpréter au sens technique du terme"</u>. En son nom, ne peuvent être invoqués

> le manque d'intérêt pour dispenser l'enseignement religieux (...), un état de recherche par rapport à la foi personnelle, une divergence de pensée sur un point particulier et mineur de la foi chrétienne, une prise de distance par rapport à la pratique religieuse, enfin, une insatisfaction face à certaines positions officielles de l'Eglise catholique.

En somme, conclut le directeur du SEC, "le motif valable répondant à cette notion de "liberté de conscience" est le suivant: l'option religieuse personnelle du professeur ne lui permet pas de dispenser l'enseignement religieux catholique" (2).

Il nous paraît légitime de nous demander ici dans quelle mesure cette interprétation est compatible avec ce que le Comité catholique lui-même écrit dans <u>Voies et Impasses</u>:

> La clause d'exemption aura pour effet d'assurer le respect de la liberté de conscience du professeur et aussi le respect du droit des enfants à recevoir un enseignement religieux de bonne

---

(1) SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, <u>Document d'information relatif à l'article 25 du règlement du Comité catholique</u>, MEQ, SEC, 32-1001, février 1975; le document, destiné surtout à la direction et au personnel enseignant du Comité catholique, se présente "comme un moyen d'interpréter la lettre et l'esprit" de l'article 25 et "n'est pas à proprement parler un guide d'application". Lettre de présentation de R. Brosseau, directeur du S.E.C., 20 février 1975.

(2) <u>Ibid.</u>, p. 18.

> qualité. Pour concilier ces deux droits, l'école sera tenue de s'imposer à elle-même un double devoir: celui de respecter la décision des enseignants qui se déclarent incapables, pour une raison ou une autre, de dispenser cet enseignement; et celui d'offrir un cours d'enseignement religieux authentique. Négativement, la clause d'exemption vise à assurer qu'aucun professeur ne sera appelé contre son gré à donner l'enseignement religieux. Positivement, elle aura pour effet d'entourer cet enseignement d'un climat de liberté et de responsabilité pleinement acceptées. (1)

Plus bas, dans cette même page, le Comité catholique déclare qu'il veut faire "une affirmation claire du droit de l'enseignant à être relevé de l'enseignement religieux" (2).

Le tableau 4.11 qui suit indique le nombre de professeurs exemptés, pour chacune des commissions scolaires catholiques de l'Île, en novembre 1975, première année d'application du règlement.

TABLEAU 4.11

Nombre d'enseignants à l'élémentaire exemptés de l'enseignement religieux dans les six commissions scolaires catholiques de l'Île de Montréal, novembre 1975 (3)

CECM	:	3 (4)
Sault-Saint-Louis	:	6
Sainte-Croix	:	11
Verdun	:	0
Jérôme-Le Royer	:	1
Baldwin-Cartier	:	2
		23

---

(1) Voies et Impasses, Les maîtres et l'éducation religieuse, vol. 3, p. 27. C'est nous qui soulignons.

(2) Dans le premier fascicule de Voies et Impasses, le Comité catholique parle aussi "de la dispense pour les maîtres qui n'acceptent pas de donner un tel enseignement". Voir p. 63. C'est nous qui soulignons.

(3) Les renseignements ont été communiqués au secrétariat du Comité par les conseillers en éducation chrétienne des commissions scolaires, soit MM. Pagé et Morency (CECM), Michel Haguette (Sault-Saint-Louis), Roger Matte (Sainte-Croix), Roger Boyer (Verdun), Robert Sauvageau (Jérôme-Le Royer) et Georges Saint-Aubin (Baldwin-Cartier).

(4) Une centaine d'autres cependant ne dispenseraient pas l'enseignement religieux et feraient la rotation avec d'autres enseignants.

qualité. Pour concilier ces deux droits, l'école sera tenue de s'imposer à elle-même un double devoir: celui de respecter la décision des enseignants qui se déclarent incapables, pour une raison ou une autre, de dispenser cet enseignement; et celui d'offrir un cours d'enseignement religieux authentique. Négativement, la clause d'exemption vise à assurer qu'aucun professeur ne sera appelé contre son gré à donner l'enseignement religieux. Positivement, elle aura pour effet d'entourer cet enseignement d'un climat de liberté et de responsabilité pleinement acceptées. (1)

Plus bas, dans cette même page, le Comité catholique déclare qu'il veut faire "une affirmation claire du droit de l'enseignant à être relevé de l'enseignement religieux" (2).

Le tableau 4.11 qui suit indique le nombre de professeurs exemptés, pour chacune des commissions scolaires catholiques de l'île, en novembre 1975, première année d'application du règlement.

TABLEAU 4.11

Nombre d'enseignants à l'élémentaire exemptés de l'enseignement religieux dans les six commissions scolaires catholiques de l'île de Montréal, novembre 1975 (3)

CECM	:	3 (4)
Sault-Saint-Louis	:	6
Sainte-Croix	:	11
Verdun	:	0
Jérôme-Le Royer	:	1
Baldwin-Cartier	:	2
		23

---

(1) Voies et Impasses, Les maîtres et l'éducation religieuse, vol. 3, p. 27. C'est nous qui soulignons.

(2) Dans le premier fascicule de Voies et Impasses, le Comité catholique parle aussi "de la dispense pour les maîtres qui n'acceptent pas de donner un tel enseignement". Voir p. 63. C'est nous qui soulignons.

(3) Les renseignements ont été communiqués au secrétariat du Comité par les conseillers en éducation chrétienne des commissions scolaires, soit MM. Pagé et Morency (CECM), Michel Haguette (Sault-Saint-Louis), Roger Matte (Sainte-Croix), Roger Boyer (Verdun), Robert Sauvageau (Jérôme-Le Royer) et Georges Saint-Aubin (Baldwin-Cartier).

(4) Une centaine d'autres cependant ne dispenseraient pas l'enseignement religieux et feraient la rotation avec d'autres enseignants.

Au total, ce n'est donc guère plus de 25 maîtres dans toutes les commissions scolaires qui ont été exemptés. Comme on compte en 1975-1976 quelque 5,800 titulaires, ces 25 professeurs ne représentent pas 0.5% de l'ensemble!

Compte tenu de toutes les enquêtes menées auprès des professeurs ces dernières années sur l'enseignement religieux, et qui laissaient prévoir un taux beaucoup plus fort d'exemptions, la réalité surprend. A vrai dire, il n'est pas d'explication définitive mais des éléments de réponses qui demeurent, pour le moment, des hypothèses:

a) le règlement étant nouveau, il ne serait connu que de peu de professeurs;

b) le règlement serait connu mais l'interprétation restrictive du Service de l'enseignement catholique ferait qu'il ne s'applique que dans un très petit nombre de cas. Il faut ne pas être catholique (1) ou, à toutes fins utiles, se déclarer carrément incroyant pour être exempté. Or, les incroyants sont, comme on le sait, fort peu nombreux parmi les maîtres, comme ailleurs du reste;

c) le fait de demander l'exemption ferait du maître un marginal, voire un déviant, aux yeux de la direction, des collègues, des élèves et surtout des parents. Demander d'être exempté serait alors s'infliger une sorte de sanction morale. Peu de gens sont prêts à payer ce prix. Bref, on craindrait les réactions du milieu;

d) le fait de demander l'exemption au moment où l'avenir professionnel est incertain, serait risquer son emploi du moins on le craindrait. Si, au moment des réengagements, la commission devait avoir à faire un choix, il y aurait risque que son exemption ne lui nuise. Comme l'école doit avoir des maîtres catholiques, on choisirait un maître plus catholique que lui (2);

e) les professeurs qui seraient susceptibles ou "éligibles" à l'exemption sont en réalité indifférents et estiment que l'enjeu n'en vaut pas la peine;

---

(1) C'est effectivement le cas d'un certain nombre de professeurs exemptés, notamment 4 au secteur anglais de la CECM.

(2) C'est ce qu'indiquait l'Association québécoise des professeurs de religion dans un avis transmis au Conseil le 4 février 1976. Ce risque n'a pas échappé aux syndicats d'enseignants. Voir H. LABERGE, directeur des programmes d'éducation dans les écoles à la C.E.Q., dans La confessionnalité scolaire, partie "B", pp. 13-14, 23 janvier 1975. Une lettre du 21 janvier 1976 du conseiller principal en éducation chrétienne de la CECM, M. Roger Morency, ptre, au recteur de l'Université de Montréal, M. Paul Lacoste, donne à penser que les craintes des enseignants ne seraient pas injustifiées. L'abbé Morency indique que la baisse de la clientèle scolaire permet à la CECM de "faire un meilleur choix des candidats".

f) les enquêtes passées ne révélaient pas la réalité; cette réalité serait plutôt que c'est l'infime minorité qui veut être exemptée de l'enseignement religieux. On aurait mal évalué la situation.

Si cette dernière hypothèse est la vraie, il n'y a pas lieu d'être pessimiste. Si au contraire, elle est fausse, les parents peuvent avoir raison de s'inquiéter pour la qualité de l'éducation, car cela signifie ou bien qu'un certain nombre de professeurs enseigne la religion plus ou moins contre leur gré et avec plus ou moins d'enthousiasme ou de conviction ou qu'ils ne l'enseignent pas, ou pas vraiment, et s'arrangent pour sauver les apparences. Le malheur veut que l'on ne peut pas actuellement savoir au juste où se situe la vérité. Le doute qui en résulte constitue donc un élément important de la situation actuelle au plan religieux. Pour leur part, deux parents sur trois (66%) sont plutôt d'avis que les professeurs tant à l'élémentaire qu'au secondaire devraient avoir le choix d'enseigner les cours de religion (1).

. Les étudiants

Face aux remises en question de l'enseignement religieux et de l'école confessionnelle, il était naturel que l'on s'intéresse aussi aux étudiants. Malheureusement, les informations quelque peu systématiques existant à leur propos datent en général de quelques années (2).

Ainsi, une première enquête menée en 1967 dans 17 institutions d'enseignement secondaire privées de Montréal révélait que pour 26.6% des étudiants, la religion suscitait chez eux de l'indifférence et que pour 26.5% d'entre eux, la "religion les sécurisait dans leur conduite quotidienne". 50.7% se disaient par ailleurs pratiquants réguliers, mais 20% ne l'étaient que pour obéir à leurs parents (3).

En 1969, un sondage Crop réalisé pour Radio-Canada auprès des étudiants du secondaire de la province indiquait que le contenu des cours de religion portait sur les thèmes sociaux (80%) et sur les problèmes actuels des adolescents (69%). A Montréal, 87% se disaient d'accord avec l'opinion selon laquelle c'était au cours de religion qu'on pouvait le

---

(1) Rapport Wener, p. 282.

(2) Voir B. DENAULT, Une rétrospective - Jeunes et religion au Québec: revue des recherches, dans Cahier de pastorale scolaire (Université de Sherbrooke) 6, (février 1976) 7.22. Voir d'ailleurs tout ce numéro consacré au vécu religieux des jeunes.

(3) N. WENER, Visage des jeunes - Enquête auprès des étudiants, (rapport préliminaire), Montréal, Rapport présenté au Congrès diocésain de pastorale du monde étudiant, octobre 1967.

plus s'exprimer et dire ce que l'on pense. Toutefois, 28% disaient s'y ennuyer. Une question portait aussi sur la pratique: 76% avaient déclaré aller régulièrement à la messe et 83% d'entre ces derniers qu'ils le faisaient librement. Enfin, 47% des étudiants savaient qu'ils pouvaient être exemptés des cours de religion contre 17% seulement en province (1).

Une enquête plus récente (1972) menée par le Centre de recherches en sociologie religieuse de l'Université Laval auprès des étudiants du secondaire, des catéchètes et des aumôniers d'écoles secondaires du diocèse de Québec révélait que pour 71.8% des étudiants, la catéchèse poursuivait une finalité humaine et pour 15.1% une finalité religieuse. On leur a demandé en outre pour quelle raison la catéchèse pouvait les intéresser: 60.3% ont répondu que la "catéchèse donnait de bonnes idées sur certains problèmes de leur vie" et 19.0% seulement qu'elle les aidait dans leur foi. L'auteur de la recherche ne se disait pas surpris de ces réponses et il les expliquait de la façon suivante:

> La fonction d'un processus d'éducation, comme la catéchisation, lorsque ce processus s'inscrit dans une socialisation générale, détermine le contenu de cette éducation puisqu'il doit introduire à des valeurs qui dépassent somme toute le secteur purement religieux. Il puise dans la culture de la société. Or, comme nous ne sommes plus dans une société sacrale mais que la catéchèse continue d'opérer au niveau du sacré, celle-ci puisera son contenu en fonction des nouvelles valeurs de la nouvelle société et de ce que celle-ci entend par sacré. Bref, la catéchèse "parle maintenant de ce qui a remplacé le sacré d'autrefois", ce qui fait que le "religieux (social) change par le fait". (2)

Récemment, un sondage maison fait au St. Thomas High School de la Commission scolaire Baldwin-Cartier fournissait certaines indications qui ne valent évidemment que pour cette école. Ce sondage ne prétendait pas non plus être scientifique. (Voir le tableau 4.12).

Dans l'article accompagnant le tableau 4.12, le "journaliste" indiquait que c'est chez les étudiants du premier cycle que l'on réclamait davantage que les cours de religion soient optionnels. Il constatait aussi comment les cours de religion étaient vus comme beaucoup moins importants que les autres matières.

Signalons que dans l'enquête Wener, il est question de l'importance que les étudiants accordent à la religion en général mais dans l'optique des parents.

---

(1) CROP, Les jeunes à l'école secondaire et l'enseignement religieux vécu cette année, Montréal, avril 1969.

(2) M. PLAMONDON, Mémoire sur l'enseignement religieux ou secondaire dans le diocèse de Québec, Université Laval, Centre de recherches en sociologie religieuse, décembre 1971, p. 43.

TABLEAU 4.12

Religious Image of St. Thomas High School
Poll Results (1)

		Percentage	
		YES	NO
1. Should religion classes be optional?		80	20
2. Is religion class as important as your other subjects?		24	76
3. Do you feel that St. Thomas has a satisfactory religious image?		45	55
4. Do you attend church regularly?		71	29
If yes, by personal choice?	51%		
or parental pressure?	49%		
5. Do your parents attend church regularly?		67 (2)	33
6. Do you feel that the Catholic image of St. Thomas is different from Protestant schools?		59	41
7. Does your teacher follow a definite course of study pertaining to the religion course?		58	42

(1) Tiré du St. Thomas Times, décembre 1975. Il s'agit du journal de l'école.

(2) L'enquête Wener indiquait que dans l'ensemble des parents de foi catholique de Baldwin-Cartier, 40.3% pratiquaient régulièrement chaque dimanche et 12.4%, 1 à 3 fois par mois.

TABLEAU 4.13

Répartition procentuelle des parents de foi catholique selon l'importance que, à leur avis, leurs enfants accordent à la religion (1)

	Très important et important %	Peu et pas important %	Non (2) applicable %	Ne sait pas %
Elémentaire	50 (60)	24 (21)	20 (15)	16 (4)
Secondaire	29 (39)	34 (23)	35 (37)	2 (4)

Si on ne tient compte que des parents concernés, il appert que deux parents sur trois (68%) estiment que la religion est très importante ou importante pour leurs plus jeunes enfants, mais que la majorité d'entre eux (54%) croit que la religion est peu ou pas importante pour leurs aînés. Chez les parents non francophones, c'est trois parents sur quatre (74%) qui croient que leurs enfants à l'élémentaire attachent de l'importance à la religion et près de deux sur trois (63%) qui croient que c'est aussi le cas pour leurs enfants du secondaire.

Un autre élément de la situation scolaire au plan religieux, et qui n'est pas sans rapport avec ce qui vient d'être dit et avec la restructuration, a trait à l'exemption de l'enseignement religieux. En effet, l'école est catholique, mais elle est aussi commune: elle est tenue d'y recevoir tous ceux qui ne sont pas protestants (3). D'une manière générale elle doit respecter la liberté religieuse et de conscience des parents et des enfants catholiques. C'est pourquoi le Comité catholique a spécifiquement prévu dans son règlement trois articles précis:

> art. 14
>
> Au niveau élémentaire et au niveau secondaire, les parents ou tuteurs obtiennent pour leur enfant mineur l'exemption du cours d'enseignement religieux, sur présentation d'une demande faite par écrit à la direction de l'institution.

---

(1) Rapport Wener, pp. 272 et 321. Les chiffres entre parenthèses ont trait aux répondants catholiques non francophones.

(2) Parce que n'ayant pas d'enfant à l'élémentaire ou au secondaire.

(3) Voir la Loi de l'instruction publique, art. 49.

art. 15

Au niveau secondaire, après avoir obtenu le consentement des parents ou tuteurs, le directeur de l'institution exempte du cours d'enseignement religieux un étudiant mineur qui en fait la demande.

art. 16

L'institution doit offrir aux étudiants exemptés de l'enseignement religieux un programme d'enseignement ou de recherches personnelles, dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux.

Pour mesurer l'effet concret de ce règlement, il est nécessaire d'examiner les statistiques de la population scolaire sur le plan religieux, ce dont rend compte globalement le tableau 4.14.

TABLEAU 4.14

Répartition des élèves des six commissions scolaires catholiques selon la religion, au 30 novembre 1975 (1)

	Catholique	Protestante	Autre	Aucune
CECM	168,545	580	1,141	1,095
Jérôme-Le Royer	30,085	49	116	18
Sault-Saint-Louis	19,035	49	72	17
Baldwin-Cartier	18,981	347	144	62
Sainte-Croix	10,433	89	588	132
Verdun	10,191	9	6	4
TOTAL	257,270	1,123	2,067	1,328
	98.3%	0.4%	0.8%	0.5%

GRAND TOTAL: 261,788

(1) Source: SIMEQ, Liste informatique B 30-02, 22 juin 1976 et compilée à partir du formulaire 22-3037 du Service général des communications du MEQ et intitulé: Sommaire de l'école. "Est considérée comme élève, pour les fins de ce formulaire, toute personne qui dans une commission scolaire poursuit des études comme régulier à temps complet soit à la pré-maternelle ou à la maternelle, soit à l'élémentaire, soit au secondaire, sans être inscrite à l'éducation permanente, à des cours de culture ou à des cours destinés aux chômeurs."

Des données plus détaillées pour l'année 1975-76 étaient disponibles pour la CECM.

TABLEAU 4.15

Population scolaire de la CECM selon la religion au 30 juin 1976 (1)

	catholique	protestante	juive	autre	aucune		sans réponse
Secteur français							
élémentaire (2)	68,506	366	27	674	194		1,422
secondaire	54,004	76	17	416	-	(3)	79
sous-total	122,510	442	44	1,090	194		1,501
Secteur anglais							
élémentaire (2)	20,207	126	18	595	39		216
secondaire	17,533	77	16	603	-	(3)	3
sous-total	37,740	203	34	1,198	39		219
TOTAL:	160,250	645	78	2,288	233		1,720

Il y avait donc à la CECM au 30 juin 1976, 3,244 non-catholiques soit 2% de l'ensemble sans compter ceux qui appartiennent sans doute au groupe de 1,720 pour lequel on ne dispose pas d'informations.

Voici par ailleurs le tableau 4.16 à la page suivante indique le nombre d'exemptions dans chaque commission scolaire pour catholiques, selon le niveau d'enseignement, pour les deux années 1974-1975 et 1975-1976.

Ce qui frappe à l'examen de ce tableau, c'est la disparité totale entre chaque commission scolaire de l'Île, ou si l'on préfère, l'absence de modèle statistique comparable de l'une à l'autre.

---

(1) Source: Service de l'informatique de la CECM, 30 juin 1976. Les différences observées avec les données fournies par SIMEQ (voir tableau 4.102) s'explique par le fait que ces dernières remontent au 30 novembre 1975. Les données de SIMEQ excluent aussi les élèves de classes d'accueil.

(2) Y compris le pré-scolaire.

(3) La fiche d'inscription du secondaire ne comporte pas de possibilité "aucune religion".

TABLEAU 4.16

Nombre d'élèves "exemptés" dans chacune des commissions scolaires de l'Île et pourcentage par rapport au nombre total d'inscrits (1)

	CECM		J.L.R.		Verdun		S.S.L.		Ste-Croix		B.C.	
1974-1975	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
élémentaire	120		4		0		16		425		38	
secondaire	3342		266		0		637		1185		102	
Total	3462	2.9	270	0.9	0	0.0	653	3.2	1610	13.5	140	0.7
										Grand total:	6135	2.9
1975-1976												
élémentaire	± 200 (2)		19		0		8		428		54	.5
secondaire	3273		112		0		349		1192		64	.8
Total	± 3473	2.0	231	0.8	0	0.0	357	1.9	1610	14.0	118	0.6
										Grand total:	5789	2.2

Certains éléments d'information permettent de comprendre ces statistiques. Ainsi à la CECM, on sait qu'en 1974-1975, à l'élémentaire du côté anglais, tous les non-catholiques (même les protestants) suivaient les cours de religion catholique.

> Neither the computer nor statistics have any data concerning exemption of pupils at the elementary level. There is a small number of Protestants and non-Christians in our schools. The normal procedure in handling these cases seems to be that school Principals request and receive the consent of parents that their non-Catholic children take Catechism with the other children, as part of the curriculum. Non-Catholic parents have not objected to this. Some have requested, however, that their children should not take part in liturgical activities - and they do not. Also, English-speaking non-Catholics are aware that they can send their children to the P.S.B.G.M.
> Therefore, there are no exemptions from religious instruction being given in virtue of the regulation of the Catholic Committee. (3)

---

(1) Source: les conseillers en éducation chrétienne. La forte diminution (2,567) observable partout sauf à Sainte-Croix serait attribuable à l'ouverture d'une option en science morale au second cycle du secondaire. A Jérôme-Le Royer, les exemptés se retrouvent presque tous dans une même école.

(2) Ces données sont approximatives pour l'élémentaire.

(3) Lettre de M. David F. McKee, Associate Christian Education Counsellor, à M. Jean-Paul Tardif, directeur général, en date du 10 février 1975.

Par ailleurs, 152 étudiants du secondaire IV et V anglais, soit 0.78% ont été exemptés: "Exemptions were not available at other levels." (1)

Du côté français, on sait aussi qu'en 1974-1975, la majorité des non-catholiques à l'élémentaire suivait les cours de religion catholique avec la permission des parents (2). Au secondaire, il y avait "5,190 élèves français exemptés en principe, mais non en pratique, puisque durant ces cours, des problèmes de christianisme sont discutés et des engagements chrétiens (apostoliques, caritatifs et liturgiques) sont vécus par plusieurs étudiants" (3).

On explique aussi la diminution de 1,917 exemptions au secondaire en 1975-1976 par "l'ouverture du cours d'enseignement moral optionnel (compatible avec une conception chrétienne)" (4).

C'est à la Commission scolaire Sainte-Croix que l'on compte le plus fort pourcentage d'exemptions: 22.4% au secondaire et 10% à l'élémentaire. Dans les écoles secondaires d'Outremont, c'était en 1974-75 la majorité, soit 58.3%; à Mont-Royal, on en comptait 33.9%; à Saint-Laurent, 20%. Pour le conseiller en éducation chrétienne, les pourcentages élevés ne font "que refléter l'état de crise, de tension, de recherche, voire même de remise en question dans lequel nous baignons" (5).

A l'élémentaire, les demandes d'exemption viennent presque exclusivement des secteurs Outremont et Mont-Royal (6). Il semble, en outre, que la pratique se soit instaurée, au moins dans les écoles élémentaires d'Outremont et bien avant la Loi 71, d'exiger des parents, au moment de l'inscription, un choix positif entre la catéchèse et l'enseignement moral. "La population du secteur Outremont et celle de Ville Mont-Royal est très critique et pluraliste sur le plan religieux; aussi, elle est mieux informée sur la loi d'exemption, même si elle n'en fait pas toujours une

---

(1) Lettre de M. David McKee à M. Jean-Paul Tardif, 10 février 1975.

(2) R. MORENCY, Education chrétienne, Rapport Annuel 1974-1975.

(3) IDEM, p. 16.

(4) IDEM, p. 13. En effet, ce cours de morale s'adresse à tous et non pas spécifiquement aux exemptés.

(5) C. LECLERC, conseiller en éducation chrétienne pour le secondaire, 25 février 1975.

(6) P. DUFOUR, conseiller pédagogique en morale et catéchèse pour l'élémentaire, 24 février 1975.

application adéquate, créant aussi une situation ambigüe." (1) A Ville Saint-Laurent, il n'y a eu que quelques rares demandes d'exemption et "après discussion avec les parents concernés, on s'est mis d'accord pour que ces enfants suivent le cours d'enseignement religieux avec les autres, mais qu'on ne les engage pas dans une démarche de prières et de préparation à la réception des sacrements" (2).

Il importe enfin de connaître l'attitude des parents vis-à-vis la question de l'exemption des cours en la situant par rapport à d'autres formules possibles.

TABLEAU 4.17

Opinion des parents de foi catholique concernant les modalités d'organisation des cours de religion (3)

	élémentaire %	secondaire %
1. l'école ne doit pas donner des cours de religion	10.5	17.0
2. l'école doit offrir des cours de religion mais ils ne doivent pas être obligatoires	20.6	30.0
3. les cours de religion doivent être obligatoires mais les parents ont le droit de demander l'exemption	25.9	22.6
4. les cours de religion doivent être obligatoires sans exemption possible	43.0	30.4
TOTAL	100.0	100.0

Ce tableau indique donc que 25.9% des parents à l'élémentaire sont d'accord avec la formule actuelle du règlement du Comité catholique. 31.1% se montrent par ailleurs plus libéraux puisque selon eux, il ne devrait pas y avoir de cours de religion ou qu'ils devraient être libres. Cependant, 43.0% se montrent plus sévères que le Comité catholique puisqu'ils n'admettent pas d'exemption. Pour le secondaire, la proportion des

---

(1) P. DUFOUR, L'exemption de la catéchèse à l'élémentaire et l'enseignement de la morale naturelle, 7 février 1975, p. 2.

(2) IDEM, p. 2.

(3) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 36 et 37 et 39 à 42 (17.14.03. 19/07/75, non publiés. Les pourcentages indiqués ne sont pas pondérés. Ils présentent une légère distorsion.

parents qui approuvent le règlement est légèrement inférieure, soit 22.6%. Par contre, ils sont plus nombreux à se montrer libéraux: 47% croient qu'il ne devrait pas y avoir de cours de religion ou qu'ils devraient être libres. 30% sont pour l'obligation stricte. Mais on peut aussi dire qu'à l'élementaire, 68.9% sont d'accord avec le principe de l'obligation des cours contre 53% pour le secondaire (1).

En résumé, la situation, en ce qui concerne la question de l'exemption, se présente comme suit: si l'objectif du règlement touchant les enseignants est clair, la pratique l'est beaucoup moins. Elle est même ambigüe. La situation quant aux étudiants soulève elle aussi beaucoup de questions: comment expliquer d'aussi grandes différences entre les commissions scolaires? La disparité sociologique entre les milieux est-elle une explication suffisante? Et les disparités entre secteurs français et anglais au sein des mêmes commissions scolaires? Comment expliquer le petit nombre d'exemptions à l'élémentaire? Y a-t-il ignorance des parents et si oui, est-ce par manque d'information (2)? Serait-ce que devant le choix réel à faire, les parents évaluent les conséquences de ce choix et craindraient les conséquences psychologiques de la marginalisation de leur enfant face à l'ensemble de ses compagnons? Ils préféreraient, entre deux maux, prendre le moindre et ne pas demander l'exemption. Il est possible aussi que les non-catholiques qui fréquentent les commissions scolaires catholiques (surtout ceux dans le secteur anglais) soient indifférents à ce que leurs enfants suivent l'enseignement religieux.

B - L'école protestante

L'école protestante au Québec et particulièrement sur l'Île de Montréal, se caractérise par le pluralisme religieux: une proportion de sa population n'est pas protestante, comme en fait foi le tableau 4.18.

TABLEAU 4.18

Répartition de la population fréquentant les écoles protestantes (1975-1976) (1)

	Catholique	%	Protestante	%	Autre	%	Aucune	%	Total
PSBGM	2,745	5.2	27,692	52.8	21,984	41.9	0	-	52,421
Lakeshore	257	1.5	14,891	87.7	1,392	8.2	434	2.5	16,974
TOTAL	3,002		42,583		23,376		434		69,395

---

(1) Le Rapport Bouchard-Cloutier indiquait des résultats très voisins compte tenu qu'il n'était pas fait de distinction pour l'élémentaire et le secondaire et que la possibilité d'une école sans cours de religion n'est pas indiquée. Voir p. 114.

(2) C'est ce que soutient l'Association québécoise pour l'application du droit à l'exemption de l'enseignement religieux. Voir La Presse, 17 août 1976 et Le Jour, 12 août 1976, pp. 24-27. L'Association a été fondée en avril 1976.

(3) Source: SIMEQ, liste informatique B 30-02, 22 juin 1976.

Dans les deux commissions scolaires protestantes de l'île, on retrouvait donc au 30 septembre 1976, 26,812 non-protestants, soit 38.6% de l'ensemble de la population scolaire des écoles protestantes.

La définition officielle de l'école protestante coïncide d'assez près avec la réalité statistique. Le préambule du nouveau règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation la définit comme suit:

> Au point de vue juridique, une école protestante est formée d'un groupe d'élèves qui sont sous la conduite d'un directeur d'école désigné par une commission scolaire dont les membres ont été élus par les citoyens réputés protestants selon les dispositions de la loi; les programmes d'études d'un tel établissement sont ceux qui sont préparés par le ministère de l'Education à l'intention des écoles protestantes.
>
> Les écoles qui se conforment au présent règlement peuvent être reconnues comme protestantes sous les aspects confessionnel et pédagogique.
>
> L'action éducative protestante au Québec compte parmi ses buts les suivants:
>
> 1. promouvoir des critères pédagogiques de qualité et, le cas échéant, mettre à l'essai des notions novatrices;
>
> 2. prendre en considération les croyances religieuses des parents ou des tuteurs des élèves fréquentant les écoles protestantes et respecter ces convictions;
>
> 3. favoriser le plein épanouissement de la personnalité et la prise de conscience des valeurs humaines;
>
> 4. s'assurer que l'enseignement moral et religieux soit axé sur l'expérience vécue et fondé sur des principes pédagogiques sains;
>
> 5. transmettre, avec le plus d'objectivité possible, l'ensemble de son héritage culturel en corrélation avec la foi judéo-chrétienne, la civilisation gréco-romaine et la pensée scientifique et technologique.
>
> Idéalement, l'action éducative protestante reconnaît:
>
> 1. la liberté de chaque individu d'interpréter selon sa conscience les questions d'ordre spirituel et moral;
>
> 2. l'importance de faire prendre conscience aux élèves d'une interprétation spirituelle et morale de la vie;
>
> 3. le besoin de développer chez l'enfant le sens civique;

4. les avantages qu'offre une connaissance de la Bible.

Le présent règlement cherche à expliciter la préoccupation de la collectivité intéressée à assurer la transmission de tous les aspects de son héritage culturel, tout en traitant avec le plus grand respect toutes les options religieuses et philosophiques. Cette façon d'envisager la question, loin d'être dictée par une attitude pragmatique vis-à-vis d'une société pluraliste, présuppose au contraire que priorité soit donnée à la responsabilité des parents en matière d'appartenance à une religion ou à une philosophie.

Le présent règlement définit les grandes lignes d'un enseignement moral et religieux qui, confié à des enseignants compétents, ne présente aucune position religieuse ou morale déterminée et ne refuse pas arbitrairement à des jeunes gens, au cours de leur formation, l'accès à des opinions diversifiées sur le sens et les valeurs fondamentales de la vie humaine. (1)

Au cours des audiences publiques tenues par le Comité, certains groupes de parents ont d'autre part fait quelques réflexions sur l'école protestante. Pour ces parents, cette école se caractérise par l'éthique du protestantisme qui insiste sur le jugement et la conscience individuelle. C'est cette conception individuelle de la religion qui permet de faire place à l'école protestante à toutes les confessions où un enseignement religieux demeure possible pour les parents qui le désirent (2). Les règlements du Comité protestant obligent d'ailleurs les écoles à offrir un programme d'enseignement religieux et moral (3).

L'enquête auprès des parents, réalisée à la demande du Comité, n'a d'autre part fait que confirmer ces tendances. Ainsi, les parents protestants (4) se divisent également (48% et 49%) sur le fait que l'école

---

(1) <u>Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation</u>, texte et notes explicatives, Service général des communications du ministère de l'Education, septembre 1975. Note: le préambule n'est pas partie intégrante du règlement.

(2) Y compris pour les catholiques. De nombreux accords sont intervenus, au cours des dernières années, entre le Comité catholique et le Comité protestant, surtout dans les polyvalentes protestantes que fréquentent des étudiants catholiques. Voir à ce sujet: les rapports annuels du Conseil supérieur de l'éducation.

(3) Art. 7 à 12.

(4) Les statistiques qui suivent sont toutes tirées du <u>Rapport Wener</u>, pp. 273-315.

doit donner des cours de religion à l'élémentaire. Parmi ceux qui ont répondu oui, 53% ont répondu qu'ils ne devaient pas être obligatoires et 46% le contraire. A peu près le même nombre de parents croit que ces cours devraient informer sur plusieurs religions (41%) et donner des principes moraux (45%). Seulement 7% ont répondu qu'ils ne devaient porter que sur une seule religion (1% pour le secondaire). Quant aux autres activités religieuses, c'est 72% qui déclarent qu'elles ne devraient pas être obligatoires. 76% souhaitent par ailleurs (contre 40% chez les catholiques) qu'il y ait des spécialistes de diverses religions. Le tableau 4.19 révèle par ailleurs les pourcentages de parents protestants qui souhaiteraient une influence de la religion sur certains aspects de l'école.

TABLEAU 4.19

Pourcentages comparés de parents protestants et catholiques qui souhaiteraient une influence de la religion sur certains aspects de l'école (1)

	Protestants (N:160) %	Catholiques (N:1103) %
Contenu des autres cours	12	20
Façon d'enseigner	13	22
Règlements	26	42
Activités parascolaires	26	38
Climat général	32	52

Concernant les différents éléments de la communauté scolaire, c'est à propos des professeurs de religion que l'on retrouve le plus grand nombre de parents protestants qui trouvent très important ou important que ceux-ci soient protestants, et ce pourcentage est, somme toute, assez bas (20% contre 76% chez les catholiques). C'est d'ailleurs à peu près le même nombre de parents qui souhaitent que la direction de l'école soit protestante (18%). Quant aux élèves, aux professeurs des autres matières et aux responsables des services étudiants, seulement 7% ou 9% des parents déclarent qu'il est important qu'ils soient de même religion qu'eux. De même, c'est 7% des parents protestants qui tiendraient à ce que l'on accepte uniquement des protestants à l'école élémentaire (6% au secondaire) et 4% à ce que la commission scolaire s'occupe des enfants d'une même religion.

La diversité de choix des parents dont les enfants fréquentent les écoles du PSBGM et de la Commission scolaire de Lakeshore, témoigne encore une fois du pluralisme du milieu.

---

(1) Rapport Wener, p. 293.

TABLEAU 4.20

Répartition des parents du PSBGM et de Lakeshore selon les divers types d'écoles élém[illegible]ires qui constituent leur premier ch[illegible] (1)

	neutre		multi		protestante		catholique	
	ang.	fran.	ang.	fran.	ang.	fran.	ang.	fran.
	%	%	%	%	%	%	%	%
P.S.B.G.M.	40.[illegible]	4.2	11.3	0	21.1	1.4	2.8	0
Lakeshore	32.3	4.0	26.6	1.6	25.8	1.6	0.8	0.8

Sur une échelle allant de 1 à 8 (2), le rang moyen de préférence pour l'école multiconfessionnelle élémentaire anglophone était de 2.66, suivi de l'école neutre anglophone, 2.67, et l'école anglo-protestante, 2.76. Au secondaire, le rang moyen était de 2.61 pour l'école anglo-protestante, 2.61 pour l'école multiconfessionnelle anglophone et 2.68 pour l'école neutre anglophone.

A la question théorique: "devrait-il y avoir des écoles publiques neutres à l'élémentaire?" 62% des parents protestants ont répondu par l'affirmative et 55% ont déclaré qu'ils seraient prêts à y envoyer leurs enfants. A la même question portant cette fois sur l'école multiconfessionnelle, 56% ont répondu par l'affirmative et 55% ont déclaré qu'ils seraient prêts à y envoyer leurs enfants (3).

CONCLUSION

Il nous semble nécessaire pour dresser un bilan de nos constats de distinguer ce qui se passe dans les deux réseaux catholique et protestant. La problématique et les enjeux y apparaissent tout à fait différents.

---

(1) Les seules variations enregistrées pour le secondaire concernent: au PSBGM: les écoles anglo-catholiques: 4.2%; les écoles neutres-francophones: 1.4%; à Lakeshore: les écoles franco-protestantes: 0.8%; les écoles neutres-anglophones: 30.6%; les écoles multi-anglophones: 27.4%. SORECOM, tableaux mécanographiques nos 146 à 161 (01.47.07. 18/07/75) non publiés. A noter que pour 18.8% des répondants du PSBGM et 6.5% de Lakeshore, la question n'était pas applicable ou, si elle l'était, on a refusé d'y répondre.

(2) Le plus petit degré de l'échelle, soit 1, marque le rang de préférence le plus fort.

(3) SORECOM, tableaux mécanographiques nos 59, 61, 63 et 65 (00.15.20. 29/10/75) non publiés.

Pour ce qui est des catholiques, l'analyse nous a amené à percevoir avec assez de netteté une pluralité de conceptions à propos de la religion à l'école, chose qui n'a pas tellement de quoi surprendre puisque, comme nous l'avons vu, la communauté catholique comme telle fait de plus en plus l'expérience du pluralisme. Nous avons tenté aussi de décrire qualitativement et quantitativement ce pluralisme idéologique vis-à-vis la religion et l'école. A cet égard, il nous est apparu que les parents étaient entrés dans l'ère du libéralisme. Bien sûr, à une extrémité du continuum, nous notons la présence d'une minorité de parents très fortement attachés à la conception traditionnelle de l'école catholique et à l'autre extrémité, une minorité tout aussi forte gagnée aux idées du pluralisme religieux. Mais le gros des parents, qui forment cependant une faible majorité, semblent occuper une position médiane: ils continuent de souhaiter pour leurs enfants l'école qu'ils ont eux-mêmes connue et qu'ils appellent toujours "l'école catholique". Mais les traits qu'elle revêt demeurent imprécis voire ambigus: ils veulent surtout que cette école donne à leurs enfants une bonne formation morale et c'est par la religion qu'ils y accèderont comme ce fut leur cas. De plus, ils souhaitent une certaine cohérence générale entre cette dimension morale et le reste de la vie de l'école, cohérence au plan des principes mais qui devrait aussi "rejaillir" sur l'école surtout sur son "climat" général et principalement dans la discipline. Pour le reste, ils attachent beaucoup moins d'importance pratique à la religion et donnent beaucoup d'indices de tolérance.

Si par ailleurs, nous assistons à un effritement progressif des convictions religieuses au sein de la population parentale, plusieurs indices nous ont permis de voir qu'il est plus avancé chez les enseignants et aussi chez les jeunes.

D'autre part, le projet de l'école catholique tel que vécu actuellement charrie de lourdes ambiguïtés qui sont probablement le reflet de la situation précédemment décrite. Ainsi, l'aménagement institutionnel qu'est l'exemption des maîtres et des élèves, prévu notamment pour faire droit aux requêtes du pluralisme, non seulement n'a pas atteint son objectif mais est venu accentuer le caractère déjà ambigu de la situation. Il a été appliqué, pour ce qui est surtout des enseignants, avec rigidité et dans un climat dépourvu de sérénité. Pour ce qui est des élèves, le régime d'exemption qui existe pourtant depuis 1967, soit bientôt dix ans, demeure, par manque d'information et surtout par absence d'un programme de remplacement, un instrument démocratique encore inutilisable et donc inutilisé.

La situation de l'école protestante nous semble par ailleurs être moins problématique. Il y a bien longtemps que le pluralisme s'est instauré en son sein. Elle affiche franchement son libéralisme, lequel est à la fois marqué par la tolérance religieuse et par l'éthique du protestantisme et d'où ne sont évidemment pas absentes les valeurs judéo-chrétiennes. Mais les problèmes sont plutôt d'ordre théorique: l'école protestante arrive mal à légitimer et à expliciter à partir de sa seule tradition et de ce qu'elle est en fait sur le plan religieux, son caractère proprement confessionnel.

CHAPITRE V: La situation linguistique au plan scolaire

L'école est un terrain fertile pour les débats linguistiques. Dans son histoire, le Canada en a connu plusieurs. Depuis quelques années, c'est au Québec qu'ils sont le plus vifs. A Montréal, la question linguistique, tant dans ses aspects culturels, politiques et économiques auxquels elle est intimement liée, a été jusqu'ici un des aspects sinon l'aspect dominant du débat sur la restructuration (1). Elle a pris largement le pas sur les aspects administratifs et pédagogiques de la restructuration. Par ailleurs, au moment de la Loi 71, le débat a été recentré sans équivoque sur la question administrative. M. François Cloutier, alors ministre de l'Education, avait d'ailleurs déclaré que "le projet de Loi 71 ne cherchait pas à régler le problème linguistique" (2). Ce fut plutôt l'objet de la Loi 22 en 1974.

Or cette loi a suscité et suscite encore un vif débat dans le milieu scolaire montréalais. Il était donc fatal que la question linguistique rejaillisse à nouveau dans les discussions sur la restructuration et que le Comité de restructuration, au cours de ses consultations, en soit saisi (3). Il nous a donc paru nécessaire de procéder à un nouvel examen de la situation. Nous le ferons en distinguant soigneusement les niveaux où elle se pose.

A - La Loi 22 et la langue d'enseignement

La question linguistique au Québec revêt à la fois une dimension culturelle, économique et politique. Pour la bonne intelligence des objectifs de la Loi 22 sur le plan scolaire, il est nécessaire, croyons-nous, de ne pas les isoler de ce contexte plus général. Mais comme nous avons eu largement l'occasion au début de cette étude d'en expliciter les principales facettes (4), il suffira de rappeler ici la signification politique fondamentale de la Loi 22.

---

(1) Voir L. DUVAL et J.P. TREMBLAY, Le projet de restructuration scolaire de l'Île de Montréal et la question linguistique au Québec, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, Publication B-45, 1974; sur l'aspect socio-politique et socio-économique du débat, voir R. FOURNIER, A Political Analysis of the School Reorganization of the Island of Montreal, Université McGill, thèse de M.A., 1971. Voir aussi Rapport Beaulieu I et Rapport Beaulieu II.

(2) Dans Journal des Débats, 12 (6 décembre 1972) 2983.

(3) Voir Rapport Proulx, pp. 93-110.

(4) Voir chapitres I et II.

Cette Loi est l'expression de la volonté politique des Québécois de faire de cette portion du Canada qu'est le Québec une province d'abord française. Tel est le sens profond de la Loi qui affirme la volonté de l'Etat de "tout mettre en oeuvre pour assurer la prééminence" de la langue française et qui lui infère, à l'article 1, le statut de langue officielle du Québec.

C'est compte tenu de cette orientation fondamentale qu'il nous faut maintenant examiner les objectifs spécifiques des dispositions de la Loi relative à la langue d'enseignement. Pour ce faire, il nous a paru que le meilleur moyen était de retourner aux intentions originelles du législateur, de voir comment les commissions scolaires de l'Île ont perçu ces objectifs et y ont réagi. Dans un second temps, nous verrons les moyens mis en oeuvre et enfin, dans un troisième temps, les effets concrets.

1. Les objectifs de la Loi 22

a) Les intentions déclarées du législateur

Au cours des débats de l'Assemblée nationale sur le projet de Loi 22, le ministre de l'Education, M. François Cloutier, a eu à quelques reprises l'occasion d'expliciter la nature des objectifs de la Loi eu égard à l'enseignement. Ainsi, au cours de son discours en seconde lecture, il a une première fois déclaré que la Loi visait à "freiner les transferts sans les empêcher" et à "éviter que le secteur anglophone ne se développe au détriment du secteur francophone" (1).

Le débat en troisième lecture a donné au Ministre l'occasion de préciser sa pensée (2). Mais voici d'abord comment, selon lui, "les problèmes se posaient": premièrement, il constatait l'existence d'un "nombre limité de transferts, surtout dans la région de Montréal"; en second lieu, il reconnaissait que les immigrants envoyaient massivement leurs enfants à l'école anglaise. Mais il ajoutait que "le secteur francophone n'avait pas encore réussi à faire la preuve qu'il pouvait recevoir de façon valable tous les immigrants, ou qu'il pouvait donner un enseignement satisfaisant de l'anglais langue seconde dans le contexte qui est celui du Québec, situé au Canada et en Amérique". Troisièmement, il reconnaissait aux parents "le droit d'accorder à leurs enfants ou de rendre possible pour leurs enfants une éducation qui colle à la réalité sous tous ses aspects: non seulement la réalité culturelle, mais également la réalité économique". Or à cet égard, disait-il, plusieurs parents trouvent que l'éducation donnée dans le secteur français ne répond pas à leurs besoins.

Ceci dit, que signifiait "freiner les transferts sans les empêcher"? Le Ministre a fourni la réponse au cours du même discours en parlant

---

(1) Dans Journal des Débats, 15 (12 juillet 1974) 1694.

(2) Dans Journal des Débats, 15 (30 juillet 1974) 2249.

des tests d'aptitude linguistique:

> (...) les tests n'ont jamais constitué qu'une modalité qui visait non pas à modifier de façon importante les transferts scolaires, mais à empêcher les transferts scolaires que j'ai qualifiés de sauvages, c'est-à-dire à régler un problème pédagogique, à régler le fait qu'il y a actuellement des élèves qui ne connaissent pas suffisamment la langue d'enseignement pour poursuivre leurs études avec profit. Les tests, qui n'occupent, encore une fois, dans le corps de ce chapitre qu'une place relativement limitée, ne sont là que pour permettre de régler un problème pédagogique et un problème d'organisation scolaire. (1)

Toujours dans ce même discours, le Ministre introduisait un nouvel élément dans le débat en parlant des "premières inscriptions non justifiées". Enfin, il expliquait ce qu'il fallait entendre par une augmentation du secteur anglophone qui pourrait se faire "au détriment du secteur francophone".

Voici le passage clé de son discours:

> (nous avons) pour régler le problème des transferts non justifiés, et des premières inscriptions non justifiées, maintenu le principe des tests, mais avons-nous en même temps introduit une disposition qui empêche l'accroissement du secteur anglophone à partir d'un bassin de population qui ne serait pas constitué d'élèves de langue maternelle anglaise. (2)

On comprend de l'ensemble de ces propos qu'un transfert "non justifié" est celui que fait ou voudrait faire celui qui n'a pas une connaissance suffisante de la langue d'enseignement pour suivre cet enseignement avec profit. C'est là un critère pédagogique qui en soi s'applique aussi bien aux francophones qu'aux anglophones, voire aux allophones. Quant à l'expression "premières inscriptions non justifiées", elle est plus obscure: il n'est pas dit en quoi une première inscription au secteur anglais ne serait pas justifiée. A notre connaissance, le Ministre s'est expliqué clairement une seule fois à ce propos.

Conscient qu'il n'était pas possible de soutenir à propos des premières inscriptions des enfants ne parlant ni anglais ni français l'argument pédagogique sans devoir admettre qu'il valait aussi bien pour les premières inscriptions à l'école française qu'anglaise, le Ministre a admis en commission parlementaire que c'était là un choix politique.

> En ce qui concerne la difficulté de concilier les deux alinéas de l'article 49, la réponse est extrêmement simple. C'est qu'il

---

(1) Dans Journal des Débats, 15 (30 juillet 1974) 2249. C'est nous qui soulignons.

(2) Ibid., p. 2249.

y a un <u>choix politique</u> de la part du gouvernement <u>de diriger les élèves qui ne parlent ni français, ni anglais vers le secteur francophone</u>. C'est aussi simple que cela. (1)

Pour ce qui est des effets de ces dispositions sur la liberté des individus, le Ministre de l'Education a donné les explications suivantes: Le gouvernement, a expliqué le Ministre en cette même occasion, n'a pas choisi de "maintenir la liberté de choix de la langue d'enseignement", ni de "la supprimer", mais "de l'aménager" ou, si l'on préfère, il a préféré "maintenir la liberté de choix" en ne la "modifiant pas de façon importante" (2)!

Huit mois plus tard, soit le 7 avril 1975, l'attaché de presse du Ministre de l'Education émettait un communiqué à l'occasion de la publication du règlement relatif à la langue d'enseignement et d'une "note d'information relative à l'application de l'article 40 de la Loi sur la langue officielle". En terminant, le communiqué attribuait au Ministre les propos suivants:

> Nous nous trouvons en présence d'un système à deux volets. Le premier volet, représenté par les articles 41 et 42 (sur l'aptitude et l'intégration), a pour but de <u>diminuer les transferts</u> du secteur francophone au secteur anglophone ainsi que les <u>premières inscriptions</u>; le deuxième volet, représenté par l'article 40, empêche l'augmentation non justifiée du secteur anglophone. C'est ainsi qu'il faut comprendre la démarche que le gouvernement a entreprise, démarche à la fois simple et réaliste. (3)

Ces propos présentent de grandes ressemblances avec ceux tenus huit mois plus tôt à l'Assemblée nationale. On note cependant quelques différences. Ainsi, il n'est plus question de diminuer les transferts "non justifiés" mais de les diminuer tout court. De même, on ne parle pas des premières inscriptions "non jus[illegible]iées" mais des premières inscriptions. Ce qui pourrait être "non justifié[illegible]st l'augmentation du secteur anglophone. Ce serait le cas, si [illegible] lieu "à la suite de transferts ou de premières inscriptions pa[illegible] qui ne sont pas de langue maternelle anglaise". En somme [illegible] pédagogiques ont été ici oubliés et le lien entre les deux [illegible]aît clairement.

Citons enfin un dernier texte émanant du Service général de communication du ministère de l'Education. Il est paru en novembre 1975 et a

---

(1) Dans <u>Journal des Débats</u>, 112 (26 juin 1974) B-4209. Le Ministre se référait au texte de la première lecture d'où la numération différente.

(2) Dans <u>Journal des Débats</u>, 15 (30 juillet 1974) 2249.

(3) Communiqué de presse, 7 avril 1975.

été largement répandu dans le milieu scolaire. Son intérêt réside dans son approche pédagogique. Les débats parlementaires obligent les intervenants à une certaine stratégie. Leurs affirmations peuvent s'en ressentir. Conçu en dehors de ce cadre, le texte de novembre 1975 nous paraît devoir mieux refléter les intentions du gouvernement. Rédigé d'ailleurs sous forme de questions et de réponses, le texte cherche précisément à faire comprendre. Aussi, nous permettons-nous d'en citer des extraits substantiels.

> La Loi 22, sanctionnée le 31 juillet 1974, vise à faire du français la langue officielle du Québec. L'intention du législateur apparaît clairement à l'article 1 de la loi, article qui stipule que "Le français est la langue officielle du Québec".
>
> D'autre part, au chapitre sur la langue d'enseignement, le premier paragraphe de l'article 40 précise que "L'enseignement se donne en langue française dans les écoles régies par les commissions scolaires, les commissions scolaires régionales et les corporations de syndics".
>
> A toutes fins utiles, cet article signifie que les jeunes de langue maternelle française, de même ceux dont la langue maternelle (première langue apprise et encore comprise) est autre que le français ou l'anglais, fréquentent l'école française. C'est là la situation normale. Si l'on veut faire du français la langue officielle, il faut que les francophones, les premiers, fréquentent leurs écoles. Il faut également que les enfants, dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais, s'intègrent à l'école de la majorité. En ce qui concerne les anglophones, nous verrons plus loin que la loi prévoit le maintien des écoles de langue anglaise.
>
> (...)
>
> Q. Un enfant de langue maternelle française ou de langue maternelle autre que le français ou l'anglais peut-il fréquenter une école anglaise comme il pouvait le faire dans le passé?
>
> R. Il faut être conscient du fait que si la loi vise à faire du français la langue officielle, elle a indirectement pour effet de diminuer les transferts linguistiques du secteur français au secteur anglais, à diminuer également le nombre d'inscriptions au secteur anglais d'élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais.
>
> Cependant, la loi n'interdit pas formellement l'inscription de certains de ces élèves au secteur anglais. L'article 41 déclare en effet que: "Les élèves doivent connaître suffisamment la langue d'enseignement pour recevoir l'enseignement dans cette langue".

Un élève dont la langue maternelle est autre que l'anglais pourrait donc fréquenter une école de langue anglaise s'il possède une connaissance suffisante de l'anglais. Cette connaissance doit être vérifiée par la commission scolaire où l'élève s'inscrit, soit par des tests, soit par tout autre moyen jugé pertinent par la commission scolaire. (1)

Que peut-on conclure de cet exégèse des textes ministériels? Il est clair d'abord que les objectifs pédagogiques invoqués au cours du débat pour justifier la Loi ne résiste pas à l'analyse. D'ailleurs, on n'en parle plus depuis longtemps. L'objectif de la Loi est qu'en principe les enfants francophones et allophones fréquentent l'école française, seuls les anglophones (définis comme ceux étant de langue maternelle anglaise) pouvant aller à l'école anglaise. Toutefois, elle reconnaît une exception pour les enfants francophones et allophones qui ont une connaissance suffisante de l'anglais. Ceux-là peuvent aller à l'école anglaise à la condition qu'il ne s'en suive pas une augmentation du secteur anglais.

Si l'analyse interne des textes nous amène à cette conclusion logique, rien ne nous indique dans ces mêmes textes comment est justifiée l'exception. Formellement, la mesure ne contredit pas le principe mais en pratique, elle amène à sa négation (2). On peut toujours dire, sans manquer à la logique formelle, que la porte reste en principe toujours fermée sauf quand on l'ouvre et que c'est par "un effet indirect" que des gens passent par la porte. Mais si en pratique, elle est plus souvent ouverte que fermée, il vaudrait mieux dire qu'elle est toujours ouverte sauf quand elle est fermée!

b) Perceptions des commissions scolaires

Puisque dans une large mesure ce sont les commissions scolaires qui ont été chargées de l'application de la Loi 22, il paraît utile d'examiner comment celles de l'Île de Montréal ont perçu ou perçoivent encore les objectifs de la Loi 22, en particulier en ce qui touche la langue d'enseignement. A cet égard, nous avons cru bon distinguer deux moments:

---

(1) Voir M. THIBEAULT, Questions et réponses sur la langue d'enseignement, dans Informeq, (novembre 1975) 6. Ce texte a été ensuite publié sous forme de dépliant intitulé: Loi sur la langue officielle - A propos de la langue d'enseignement.

(2) On sent d'ailleurs le malaise de l'auteur du dépliant précité qui écrit que "si la loi vise à faire du français la langue officielle, elle a indirectement pour effet de diminuer les transferts du secteur français au secteur anglais, à diminuer également le nombre d'inscriptions au secteur anglais d'élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais". Pourquoi parle-t-il d'un "effet indirect"? Si c'est là l'effet indirect de la loi, on peut se demander quel est son effet direct.

avant l'adoption de la Loi et après.

i) Avant l'adoption de la Loi

A notre connaissance, seules trois commissions scolaires de l'île ont fait connaître leur position au moment du débat sur la Loi 22. Il s'agit du PSBGM, de la Commission scolaire de Lakeshore et de la CECM. Ces trois commissions scolaires ont comparu le 26 juin 1974 devant la Commission permanente de l'éducation, des affaires culturelles et des communications pour y soumettre leur point de vue.

. le PSBGM

Il est d'abord évident pour le PSBGM que l'objectif de la Loi 22 est la reconnaissance de la primauté du français et donc du rejet du bilinguisme. De nombreux passages du mémoire soumis à la Commission parlementaire (1) en témoignent. Ainsi, le président du PSBGM, M. Simms, déclarait en présentant le mémoire: "(...) We regret that the present government of Quebec has permitted the preparation of a legislation which, in fact, rejects bilinguism." (p. B-4241).

Un peu plus tard, le Directeur général du PSBGM déclarait:

> Nous tenons aussi à préciser d'emblée, que nous abordons le problème linguistique non seulement dans un contexte provincial, mais aussi et surtout, dans un contexte national canadien et nous cherchons une solution non pas unilingue, mais bilingue. (p. B-4242).

Ce postulat fondamental explique par ailleurs plus loin ce passage du mémoire du PSBGM:

> Que le français mérite toute l'attention que l'on puisse y accorder, une partie de plus en plus forte de la population de cette province et de la population des autres provinces du Canada le reconnaît et le comprend, mais de là à vouloir prétendre qu'une loi se doit de stipuler qu'il incombe au gouvernement du Québec de tout mettre en oeuvre pour assurer la prééminence du français, cela n'est pas seulement aller un peu loin, mais cela peut se révéler de mauvais augure. (p. B-4242).

Puisque le PSBGM a rejeté l'orientation fondamentale de la Loi 22, l'examen des objectifs des articles concernant la langue d'enseignement en particulier perd évidemment de l'intérêt. Il est quand même utile

---

(1) Dans Journal des Débats, 112 (26 juin 1974) B-4241 à B-4252. Pour éviter d'alourdir, on trouvera à la fin des citations le numéro de la page du Journal des Débats d'où elles sont extraites.

de retracer les perceptions qu'on en a eues. D'abord, le PSBGM a noté que ces objectifs étaient "ambigus, vagues et dangereusement partiaux". Parmi ces ambiguïtés, on a souligné le fait que le projet de Loi "donnait l'illusion que le système scolaire du Québec était à base linguistique".

Comme il avait rejeté l'objectif fondamental de la Loi et que par ailleurs il s'était référé au contexte canadien, le PSBGM a déclaré discriminatoire

> le fait que le projet de Loi 22 enlève aux parents la liberté de choix de la langue d'enseignement de leurs enfants et empêche, de ce fait, les Canadiens français d'envoyer leurs enfants, selon leur désir, dans une école anglophone, afin de leur permettre de devenir fonctionnellement bilingues, (sans empêcher), par exemple, le Canadien de langue anglaise d'envoyer son enfant dans une école francophone. (p. B-4242)

Cette interprétation devrait sûrement témoigner de l'ambiguïté de la Loi puisque d'autres ont compris que la Loi empêchait d'aller à l'école française les anglophones qui n'avaient pas déjà une connaissance suffisante du français (1).

. <u>la Commission scolaire de Lakeshore</u>

La Commission scolaire de Lakeshore s'est-elle aussi exprimée en commission parlementaire sur l'objectif général de la Loi. Au terme de la présentation de son mémoire, M. Bill Leet, le président de la Commission, concluait:

> We concede and agree, due to the make-up of our population in Quebec, that French language should be the priority language here. But we submit that, along with that, every child should have the opportunity to become a bilingual citizen of the province. And that objective should be one which the language of instruction portion of a revised bill should seek to attain. (p. B-4206)

M. Leet, lors de sa présentation faite oralement, avait situé les objectifs en rapport avec <u>l'individu</u>. Dans son mémoire écrit, la Commission scolaire de Lakeshore situait l'objectif au plan <u>collectif et social</u>:

---

(1) C'est d'ailleurs cette disposition de la Loi qui a été critiquée par des groupes francophones, notamment la CECM. On y a vu une contradiction avec l'objectif global de la Loi (qui est d'assurer la prééminence du français) puisqu'on réserve l'accès de l'école anglaise à ceux qui en ont déjà une connaissance suffisante. Manifestement, on a deux interprétations contradictoires de la même Loi.

> La Commission scolaire de Lakeshore croit que dans l'intérêt à long terme des Québécois, et jusqu'à un certain point, de tous les Canadiens, le Québec devrait devenir une société bilingue qui sauvegarde et renforce au Canada la culture d'expression française et en même temps, assure aux Québécois, en particulier, l'occasion de participer pleinement au développement économique, financier, scientifique, non seulement en Amérique du Nord, où l'anglais prédomine, mais dans le monde entier où une connaissance du français et de l'anglais est un avantage précieux. (p. 4206)

Un peu plus loin au cours des échanges, le Ministre de l'Education eut l'occasion de commenter ces propos: "(...) comme vous l'avez dit, ce que vous souhaitez, c'est une société bilingue, par conséquent, vous voudriez une loi qui dise clairement que c'est une société bilingue". (p. 4207)

Plus tard, le Ministre de l'Education est revenu à la charge:

> Si, au cours du processus législatif, nous faisons disparaître, comme je le pense, toute ambiguïté touchant certains articles, êtes-vous d'accord sur le principe qui institutionnalise le projet de Loi, à savoir priorité au français et non-institutionnalisation du bilinguisme?

A cela, le Directeur général de la commission a répondu: "M. le Président, c'est là l'esprit de ce qu'a déclaré notre président ce matin". Puis, comme l'échange allait prendre une autre direction, le Ministre est de nouveau revenu sur le même sujet:

> (...) je veux bien préciser le sens de votre dernière réponse. Vous êtes contre le projet de Loi 22 parce que vous voulez un projet de Loi qui institutionnalise le bilinguisme et vous considérez que ce projet de Loi, loin d'institutionnaliser le bilinguisme, donne au contraire une priorité au français avec des droits restreints aux anglophones.

> Le Directeur général a répondu:

> Je crois qu'en disant qu'institutionnaliser le principe c'est y aller un peu fort. Ce que recherche notre commission scolaire c'est un texte, qui de fait, énonce de façon claire et nette et sans ambiguïté le fait qu'un individu ou un parent pourrait choisir pour son enfant l'enseignement, soit en français, soit en anglais; de là à dire que c'est faire une institution du bilinguisme, c'est peut-être aller un peu loin parce que...

> Le Ministre de l'Education l'a alors interrompu:

> Je ne pensais pas au secteur de l'enseignement, je pensais au jugement général que vous avez porté sur le texte de la Loi.

Et là-dessus, le Directeur général a ajouté:

> Si vous me permettez, je pense que notre commission scolaire s'est surtout bornée (...) à parler du secteur de l'enseignement et à moins que notre président veuille lui-même répondre ou ajouter à cet aspect, je crois que nous aimerions nous borner au secteur d'enseignement ce matin.

Et le Ministre de conclure: "De toute façon, je pense que vous avez pu exprimer clairement vos idées à ce sujet." Visiblement, le but du Ministre était de faire préciser à la Commission scolaire de Lakeshore si elle voulait qu'au Québec les individus soient bilingues ou que la société québécoise soit bilingue. Le chassé-croisé des réponses et des questions montre bien que le principal porte-parole de la Commission scolaire de Lakeshore, comme le Ministre, saisissaient tous deux que c'est dans la réponse précise à cette question que résidait le véritable enjeu. Retenons que la commission a fourni les deux types de réponse: son président a parlé d'individus bilingues; dans son mémoire, la Commission scolaire de Lakeshore a dit croire "que dans l'intérêt à long terme des Québécois et jusqu'à un certain point, de tous les Canadiens, le Québec devrait devenir une société bilingue".

D'autre part, la Commission scolaire de Lakeshore a aussi beaucoup parlé des ambiguïtés de la Loi. Cependant, ces ambiguïtés semblent avoir porté non pas sur les objectifs des dispositions touchant la langue d'enseignement, mais surtout sur les moyens permettant d'assurer aux anglophones le droit à recevoir l'enseignement dans leur langue.

. la CECM

Le texte de la résolution qu'a déposé en commission parlementaire la présidente de la CECM, Mme Thérèse Lavoie-Roux, indique sans l'ombre d'un doute, que pour la CECM, les objectifs du gouvernement étaient ambigus. Deux des "considérant" de cette résolution en témoignent:

> Considérant qu'en matière de langue d'enseignement la Loi doit établir une politique linguistique plus clairement que ne le fait le projet de Loi no 22;
>
> (...)
>
> Considérant que cette politique doit viser à établir la primauté du français et non uniquement, comme semble s'y arrêter le projet de Loi no 22, à surmonter les difficultés pédagogiques résultant de la fréquentation d'une école française ou anglaise par des élèves ne sachant pas suffisamment la langue d'enseignement de cette école; (1)

---

(1) Résolution III, 6 juin 1974.

La CECM y indiquait en outre quel devait être selon elle, l'objectif explicite de la loi: "établir la primauté du français", ce qui voulait dire "qu'excepté pour les communautés indigènes et anglophone (...) l'école publique (devait) être française pour tous les enfants du Québec et cela, pour toute la durée de leurs études". Par conséquent, déclarait-elle, "tout devrait être mis en oeuvre pour accueillir à l'école française tous les enfants qui s'y présentent, y compris les anglophones qui, au départ, ne savent pas suffisamment le français".

En commission parlementaire, la présidente de la CECM eut l'occasion de préciser sa pensée:

> Nous croyons que le projet de Loi 22, tel qu'il est actuellement rédigé, n'établit pas une politique linguistique claire dans le domaine de l'enseignement et ne concrétise pas la primauté du français à l'école. Le projet de loi semble simplement présenter des mesures susceptibles de faire surmonter des difficultés d'ordre pédagogique. (1)

En résumé, on peut dire que le PSBGM et la Commission scolaire de Lakeshore ont clairement perçu que la Loi 22 voulait assurer la prééminence du français. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils l'ont dénoncée: ils voulaient faire du Québec -- comme du Canada -- une société bilingue. Ce qui leur a surtout paru ambigu, ce sont les dispositions touchant les anglophones et leurs droits.

Pour la CECM, l'ambiguïté résidant dans <u>l'objectif</u> des dispositions touchant la langue d'enseignement. Elle ne voyait pas comment des mesures <u>pédagogiques</u> pouvaient concrétiser la primauté du français que le gouvernement disait par ailleurs promouvoir.

ii) <u>Après l'adoption de la Loi</u>

Si les commissions scolaires ont éprouvé de la difficulté à percevoir clairement les objectifs de la loi au moment où l'on en débattait, on peut se demander comment elles ont réagi au moment où elles ont eu à l'appliquer.

. <u>le PSBGM</u>

On ne trouve pas au PSBGM d'interprétation explicite des objectifs de la Loi 22. Toutefois, le 14 novembre 1974, la commission déclarait:

> a) The Board believes in the right of the individual parents to choose the language of instruction for their children,

---

(1) Dans <u>Journal des Débats</u>, 112 (26 juillet 1974) B-4229.

b) The Board believes that bilingualism for all Canadians is a most desirable and important educational goal,

c) The Board feels a sense of kinship with the French Canadians who struggle to maintain their identity in this Province of Quebec which we share. However, the Board questions the expediency of placing collective aspirations above individual rights. (1)

On peut déduire de cette déclaration que pour le PSBGM, les objectifs perçus ou du moins les effets de la Loi ont été d'enlever les droits individuels des parents, de contrer l'instauration du bilinguisme et de placer les aspirations collectives au-dessus des droits individuels.

En février 1975, le PSBGM décidait de ne pas proposer d'amendement au projet de règlement ministériel sur l'application des dispositions de la Loi 22 sur la langue d'enseignement. Il fondait notamment sa décision sur les attendus suivants:

> Whereas the Protestant School Board of Greater Montreal has gone on record that the Official Language Act (Bill 22) impinges upon the rights of parents to choose the language of instruction of their children, and Whereas the Board does not accept the principle of removing the choice of language of instruction from parents and replacing it with tests; ...

Au cours de cette même séance, le PSBGM déclinait l'invitation qui lui était faite par le ministère de l'Education de participer à l'élaboration des tests. On invoquait notamment la raison suivante: "This Board believes that political considerations rather than pedagogical ones motivate the Ministry of Education to impose these tests in undue haste without prior wide-ranged unbiased scientifically objective experimentation"." (2)

. la CECM

En adoptant, le 15 mai 1975, ses règles d'application de la Loi 22, la CECM s'est référée à certains principes de base qui constituaient pour elle les objectifs de la loi:

> Les présentes règles visent les objectifs suivants:
> 2.1 assurer la prééminence du français, langue officielle du Québec (Cf. préliminaires, Loi 22, p. 1);
> 2.2 diminuer les transferts du secteur français au secteur anglais ainsi que l'inscription des immigrants au secteur an-

---

(1) Résolution du 14 novembre 1974.

(2) 13 février 1975.

glais (Cf. notes explicatives sur l'article 40);
2.3 empêcher l'augmentation non justifiée du secteur anglais (Cf. notes explicatives sur l'article 40). (1)

L'article 2.1 reprend le préambule de la Loi 22. Les points 2.2 et 2.3 s'inspirent des propos du Ministre de l'Education tels que rapportés dans le communiqué de presse du 7 avril 1975 (2). Un seul changement mineur, mais significatif, y a été apporté. Le Ministre déclarait que les articles 41 et 42 avaient pour but de "diminuer les transferts du secteur francophone au secteur anglophone ainsi que les premières inscriptions". La CECM a plutôt écrit: "diminuer les transferts du secteur français au secteur anglais ainsi que l'inscription des immigrants au secteur anglais".

. la Commission scolaire Jérôme-Le Royer

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer a adopté, le 12 février 1975, un document intitulé: "La commission scolaire Jérôme-Le Royer et la Loi sur la langue officielle du Québec" qui nous renseigne avec passablement de précision sur la perception que l'on a eue des objectifs de la Loi 22 et plus particulièrement des dispositions relatives à la langue d'enseignement (3). L'analyse de ce texte indique que la Commission scolaire comprend parfaitement l'objectif général de la loi qui est d'assurer la prééminence du français. Elle comprend aussi que "le propre du texte de loi et des règlements en découlant est d'établir que l'enseignement en langue française est le régime des écoles régies par les commissions scolaires du Québec, tout en reconnaissant toutefois l'existence d'un secteur anglophone".

La Commission scolaire a en outre compris que

> la volonté exprimée par le législateur est d'amener les nouveaux arrivés ne parlant ni anglais ni français à se diriger vers l'école française, contrairement à la situation présente alors que la majorité de ces nouveaux arrivants se dirigent vers l'école donnant l'enseignement en anglais.

Onze mois plus tard, soit le 14 janvier 1976, la Commission adoptait un nouveau document dans lequel elle redisait son accord avec l'objectif général de la Loi. Mais elle ajoutait que les difficultés rencontrées avaient montré "hors de tout doute, l'achoppement des objectifs du texte de la Loi". Elle concluait: "Loin de se résorber, il est évident que le phénomène d'anglicisation se poursuit et continuera de jouer lors des prochaines inscriptions scolaires."

---

(1) Résolution IX.

(2) Voir ce chapitre, p. 170.

(3) Résolution C-75-32.

Il nous paraît aisé de tirer la conclusion. Nous la formulerons sous forme de question: combien de commissions scolaires ont eu et ont à ce jour une perception claire et surtout commune des objectifs de la Loi? En revanche, il faut aussi se demander si le législateur a été lui-même clair et précis tant dans ses intentions que dans la manière de les formuler. Le tableau synoptique qui suit permet de saisir d'un coup d'oeil les sinuosités d'une pensée qui, il faut bien se résoudre à le dire, se refuse obstinément à être limpide.

c) Réactions des commissions scolaires

La Loi 22 a donné lieu à certaines prises de position des commissions scolaires. Voici les principales connues.

. le PSBGM

Le PSBGM a d'abord condamné globalement en commission parlementaire le projet de Loi 22, comme étant "au-dessous de la dignité d'une société civilisée", "just one more big daddy attempt by one of our benevolent governments to take over the civil liberties of its people and this is as abhorrent to the Francophones as to the Anglophones" (1), comme un projet de loi "ambigu, vague et dangereusement partial", "reflétant une étroitesse d'esprit qui est bien indigne du Canadien-français que nous connaissons et respectons", comme s'attaquant "à un droit fondamental, celui des libertés démocratiques" (2).

En cours d'année, le PSBGM a décidé de ne pas participer à la préparation des tests linguistiques (3); un peu plus tard à l'automne 1974, il a donné son appui à la Québec Association of Protestant School Boards laquelle a demandé au gouvernement fédéral le désaveu de la loi et s'est dit prêt à agir comme demandeur dans une telle action (4). Devant le refus du gouvernement fédéral, le PSBGM a, avec d'autres commissions scolaires, demandé au tribunal de déclarer la Loi 22 inconstitutionnelle. Débouté en Cour supérieure (5), le PSBGM a porté sa cause en appel.

A la mi-février 1975, la commission a décidé de ne pas faire de commentaires sur le projet de règlements de la Loi 22 et de ne pas participer à la validation des tests préparés par le ministère (6). Au cours

---

(1) Dr Simms, dans Journal des Débats, 112 (26 juin 1974) B-4241.

(2) Ibid., B-4242.

(3) 19 septembre 1974.

(4) 14 novembre 1974.

(5) Le jugement a été rendu par le juge Deschênes.

(6) 13 février 1975.

TABLEAU SYNOPTIQUE 5.1

Les objectifs explicites de la loi 22

Le Ministre de l'Éducation 12 juillet 1974	Le Ministre de l'Éducation 30 juillet 1974	Le Ministre de l'Éducation 7 avril 1975	Infomeq novembre 1975	CECM 6 juin 1975	Jerôme-Le Royer 12 février 1974	PSBGM 14 novembre 1974
				.assurer la prééminence du français langue officielle.	.assurer la prééminence du français.	.contrer l'instauration du bilinguisme.
					.stopper le phénomène de l'anglicisation	
.établir que l'enseignement en langue française est le régime des écoles régies par les commissions scolaires du Québec (en reconnaissant l'existence d'un secteur anglophone).			.établir que les jeunes de langue maternelle française, de même que ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais fréquentent l'école française. C'est la situation normale.		.établir que l'enseignement en français est le régime des écoles régies par les commissions scolaires du Québec tout en reconnaissant l'existence d'un secteur anglophone.	.placer les aspirations collectives au-dessus des droits des individus.
.pallier les difficultés constatées en particulier sur le plan pédagogique.	.régler un problème pédagogique et un problème d'organisation scolaire. .régler le problème des transferts non justifiés.	.diminuer les transferts du secteur francophone au secteur anglophone.	.la Loi a indirectement pour effet de diminuer les transferts linguistiques du secteur français au secteur anglais.	.diminuer les transferts du secteur français au secteur anglais.		
.diriger les immigrants, ceux qui ne connaissent ni le français ni l'anglais, vers le secteur francophone.	.régler le problème des premières inscriptions non justifiées.	.diminuer les premières inscriptions (au secteur anglophone).	.diminuer le nombre d'inscriptions au secteur anglais d'élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais.	.diminuer l'inscription des immigrants au secteur anglais.	.amener les nouveaux arrivés ne parlant ni anglais ni français à se diriger vers l'école française.	
.éviter que le secteur anglophone ne se développe au détriment du secteur francophone.	.empêcher l'accroissement du secteur anglophone parti d'un bassin de population qui ne serait pas constitué d'élèves de langue maternelle anglaise.	.empêcher l'augmentation non justifiée du secteur anglophone à la suite de transferts ou de premières inscriptions par des élèves qui ne sont pas de langue maternelle anglaise.		.empêcher l'augmentation non justifiée du secteur anglais.		
.Il n'a pas semblé nécessaire de supprimer la liberté de choix de la langue d'enseignement. .nous avons rendu la liberté de choix conditionnelle à la connaissance du secteur d'enseignement. .éviter toute discrimination en rapport avec les enfants d'immigrants.	.aménager la liberté du choix. .ne pas modifier de façon importante la liberté de choix. .maintenir la liberté de choix.		.ne pas empêcher formellement l'inscription de certains de ces élèves au secteur anglais, soit ceux qui ont une connaissance suffisante de la langue d'enseignement.			.enlever aux parents le droit de choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants.

de l'été 1976, le PSBGM a dénoncé publiquement et solennellement l'ensemble des tests linguistiques. Il a fait savoir qu'il ne prêtera plus son concours à ce programme de tests (1).

. la Commission scolaire de Lakeshore

La Commission scolaire de Lakeshore a d'abord demandé en commission parlementaire en juin 1974 de reporter l'adoption de la Loi et de préparer une nouvelle version laquelle aurait assuré "aux individus le droit de communiquer dans l'une ou l'autre des deux langues officielles du Canada", "aux parents de faire enseigner leurs enfants, soit en français, soit en anglais", "aux commissions scolaires le droit d'employer ou le français ou l'anglais, comme bon leur semblera, mais toujours dans l'intérêt de la communauté" (2).

Au mois de novembre, la Commission scolaire décidait d'examiner les moyens à prendre pour permettre aux citoyens de Lakeshore d'appuyer la pétition de la Québec Association of Protestant School Boards (QAPSB) demandant le désaveu de la Loi par le Parlement fédéral. Ce même jour, la Commission se déclarait disponible pour agir comme demanderesse dans les procédures légales appropriées contre la Loi 22 et autorisait ses aviseurs légaux à agir, le cas échéant, au nom de la Commission (3). Ce qui fut fait.

Enfin, le 3 février 1975, la Commission refusait de participer à la validation des tests du ministère de l'Education.

. la CECM

De son côté, la CECM a demandé, en juin 1974, de modifier le projet de Loi 22 pour clarifier ses objectifs de telle sorte que soit clairement affirmée la primauté du français et qu'à cette fin, soit d'abord affirmé que "l'enseignement se donne en langue française dans les écoles régies par les commissions scolaires..." et que nonobstant ce principe "les membres et les descendants de la minorité existante lors de l'entrée en vigueur de la présente Loi, partout où la densité de la population le justifie, reçoivent l'enseignement en anglais si ces membres ou leurs parents,

---

(1) Lettre du président, J.A. Simms, et du directeur général, M. Fox, au ministre de l'Education, M. Jean Bienvenue, 29 juin 1976. La lettre a été publiée sous forme d'annonce dans plusieurs journaux montréalais.

(2) Dans le Journal des Débats, 112 (26 juin 1974) B-4206.

(3) 25 novembre 1974. De fait, la Commission scolaire de Lakeshore a par après entamé conjointement des procédures en Cour supérieure du Québec.

ou les personnes qui tiennent lieu de parents, en font la demande à la Régie de la langue française" (1).

La CECM est intervenue un an plus tard pour "aviser le Ministre de l'Education que les différentes interprétations et applications de la loi par les commissions scolaires de l'île de Montréal (étaient) susceptibles d'entraîner des inégalités ou des injustices et des difficultés d'ordre administratif" (2).

. la Commission scolaire Jérôme-Le Royer

En février 1975, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer a fait connaître au gouvernement son accord avec l'objectif de la Loi 22, mais a dénoncé "les incohérences et les contradictions" de la Loi. Elle a reproché au gouvernement de faire du français la langue officielle du Québec, mais d'empêcher l'enfant anglophone d'aller à une école française s'il n'a pas la connaissance suffisante du français, ou de s'en remettre aux anglophones qui contestent la Loi pour empêcher "les nouveaux arrivés ne parlant ni anglais ni français" de se diriger vers l'école anglaise.

Elle a en outre dénoncé la procédure des tests comme anti-pédagogique et le rôle de justicier que la Loi fait jouer aux commissions scolaires en les obligeant à mettre en doute les déclarations solennelles des parents.

Enfin, la Commission a demandé de modifier les règlements

> afin d'établir que tous les enfants déjà inscrits dans une classe, soit anglophone, soit francophone, puissent continuer dans cette option; que tous les enfants qui s'inscrivent pour la première fois soient directement dirigés vers les écoles françaises; que tous ceux qui désirent s'inscrire pour la première fois dans une classe anglaise, fassent une demande auprès du ministère de l'Education, lequel fera passer les tests lui-même.

La Commission demandait enfin que les mêmes dispositions s'appliquent aux écoles privées (3).

. la Commission scolaire Baldwin-Cartier

Enfin, la Commission scolaire Baldwin-Cartier a voulu "éviter, autant que possible, de remettre en question le contenu même de la Loi 22" et

---

(1) 6 juin 1974. Cette résolution a fait l'objet d'un exposé à la commission parlementaire de la présidente de la CECM. Voir Journal des Débats, 12 (26 juin 1974) B-4229.

(2) Résolution IX du 15 mai 1975.

(3) La Commission scolaire Jérôme-Le Royer et la Loi sur la langue officielle au Québec, 12 février 1975.

a proposé certaines modifications concernant la commission de surveillance prévue dans le règlement relatif aux dispositions de la Loi sur la langue d'enseignement (1). Elle a suggéré aussi que le règlement s'applique aux institutions privées subventionnées.

En résumé, il apparaît évident qu'il y a entre les commissions scolaires protestantes et catholiques de l'île, des divergences de vue fondamentales sur les objectifs mêmes de la Loi 22. Les deux premières les rejettent globalement au nom même de l'idéal d'une société bilingue, alors que la CECM et Jérôme-Le Royer l'acceptent au nom de l'idéal d'une société d'abord française. La critique fondamentale que font les deux commissions scolaires catholiques concerne le manque de clarté ou l'incohérence des dispositions relatives à la langue d'enseignement par rapport à l'objectif global de la Loi.

2. Les moyens mis en oeuvre

Pour atteindre les objectifs de la Loi 22, le législateur a prévu deux moyens principaux: les tests d'aptitude linguistique et le contingentement du secteur anglais. En 1975-76, la mise en oeuvre de ces moyens a été confiée entièrement aux commissions scolaires de l'île de Montréal. La chose n'alla pas sans difficulté. Dès mai 1975, la CECM avait prévenu le ministère de l'Education que "les différentes interprétations et applications de la Loi par les commissions scolaires de l'île de Montréal étaient susceptibles d'entraîner des inégalités ou des injustices et des difficultés d'ordre administratif" (2).

L'examen minutieux de la façon dont chacune des commissions scolaires s'est acquittée de sa tâche au cours de cette première année a permis en effet d'observer des différences importantes dans l'application de la loi (3).

Il est ressorti de notre analyse quatre points majeurs:

1) C'est d'abord chez l'enfant qui n'avait jamais été à l'école, qui n'avait l'anglais ni comme langue maternelle ni comme langue d'usage, que la compétence en anglais était le plus susceptible de faire l'objet d'une vérification (CECM, Sainte-Croix, Baldwin-Cartier, PSBGM, Lakeshore, Jérôme-Le Royer, Sault-Saint-Louis). Toutefois, et la réserve est importante, à la CECM, au PSBGM et à Sainte-Croix, il suffisait d'avoir déjà

---

(1) Lettre du directeur général, M. Raynald Laplante, au ministre de l'Education, M. François Cloutier, 6 mars 1975.

(2) Résolution IV du 15 mai 1975.

(3) Nous avons examiné l'ensemble des résolutions adoptées par les huit commissions scolaires du printemps à l'automne 1975 sur le sujet.

un frère ou une soeur à l'école anglaise pour pouvoir soi-même y accéder automatiquement (1).

2) En second lieu, ce sont les élèves du secteur français qui voulaient aller à l'école anglaise qui étaient soumis à l'une ou l'autre forme de contrôle (CECM, PSBGM, Sainte-Croix, Jérôme-Le Royer, Sault-Saint-Louis, Lakeshore). Si les tests du ministère servaient automatiquement d'instrument de contrôle dans la moitié des endroits, à Sainte-Croix, une consultation auprès du directeur de l'école française d'où venait l'étudiant suffisait. A Sault-Saint-Louis, on étudiait le dossier et on consultait d'abord pour déterminer s'il était nécessaire d'administrer un test.

3) Dans tous les autres cas (sauf à Jérôme-Le Royer) les enfants pouvaient automatiquement fréquenter l'école anglaise. Toutefois, à Sainte-Croix et au PSBGM, un test pouvait être administré si on avait des doutes sérieux sur l'authenticité de la déclaration des parents. Au PSBGM, on administrait ce test si le doute persistait après vérification au moyen d'une "simple direct conversation".

4) La Commission scolaire Jérôme-Le Royer se distingue nettement des autres: premièrement, les transferts du secteur français au secteur naglais n'ont été permis qu'à partir de la quatrième année. Deuxièmement, ont été invités à passer les tests tous ceux qui voulaient aller à l'école anglaise et qui n'étaient pas de langue maternelle anglaise. Cette procédure, on le sait, a été rendue obligatoire parce qu'un contingentement avait été prévu en vertu de l'article 40.

Mais cela appartient déjà à l'histoire puisque pour l'année 1976-77 le ministère de l'Education en a partiellement pris l'application en main (2). C'est lui-même qui s'est chargé du contrôle des premières inscriptions à l'école anglaise et de l'application des tests aux élèves non anglophones. Il a cependant laissé le soin aux commissions scolaires de décider de la note de passage des enfants qui avaient obtenu entre 45% et 60%. Cette "liberté" a donné lieu à des applications variables d'une commission scolaire à l'autre. La CECM, après avoir d'abord fixé la note de passage à 60%, est revenue à 45%. Les Commissions scolaires de Jérôme-Le Royer et Sault-Saint-Louis ont adopté 60% comme note de passage. Celle de Baldwin-Cartier l'a fixée à 50%. Il en est de même de Sainte-Croix sauf pour les enfants ayant déjà un frère ou une soeur au secteur anglais (3). Nous ne connaissons pas les décisions des autres commissions

---

(1) Il fallait cependant à la CECM que l'enfant ait l'anglais comme langue d'usage.

(2) Le ministère a reconnu en effet que l'application de la loi avait "donné lieu à des traitements variables de clientèles". Voir lettre du sous-ministre, Pierre Martin, aux commissaires et syndics d'écoles, 23 février 1976, (B.S.M. 76-2).

(3) Source: résolutions officielles des commissions scolaires.

scolaires. On sait que cette question de la note de passage a soulevé à la CECM et à Jérôme-Le Royer un débat et des remises en question qui ne sont pas terminés.

3. Les effets de la Loi 22

Les effets de la Loi 22 peuvent être mesurés de deux manières: on peut d'abord examiner si ses objectifs intrinsèques ont été atteints, puis évaluer l'impact social qu'a eu dans le milieu montréalais l'ensemble de l'opération de la Loi.

a) Effets intrinsèques

L'évaluation des effets de la Loi 22 implique une connaissance claire de ses objectifs. Or, on le sait, cela est déjà problématique. Il s'ensuit la difficulté suivante: on ne sait pas trop bien quoi évaluer.

Allons au plus facile: la Loi veut éviter que les transferts "sauvages" et les premières inscriptions des non-anglophones soient la cause de l'augmentation de l'enseignement en anglais. En 1975-1976, dans six commissions scolaires sur huit, le problème ne s'est pas posé puisque l'on a demandé une réduction de l'enseignement en langue anglaise. Au seul endroit où l'article 40 aurait pu avoir un effet dans le sens escompté, soit à Jérôme-Le Royer, ce fut un échec. Le Ministre de l'Education et la Commission scolaire ont, en "vue de créer un climat favorable dans les relations humaines" (1), cédé aux pressions. A la Commission scolaire de Lakeshore, il y a eu augmentation du nombre d'enfants recevant l'enseignement en anglais, mais due à l'accroissement de la population de langue maternelle anglaise. Le tableau 5.2 rend compte de l'ensemble des résultats.

Ce qui frappe dans ce tableau, c'est l'accroissement important du nombre d'élèves de langue maternelle anglaise: en 1975, on comptait sur l'Île 6,189 étudiants de langue maternelle anglaise de plus qu'en 1974, c'est une augmentation de 8%. Cette augmentation est d'autant plus surprenante qu'il y a eu effectivement diminution dans quatre commissions et qu'au total, il y a eu une baisse de 3,536 élèves dans l'ensemble du réseau anglais, soit 25%. Il est évident que l'augmentation de 67.8% constatée

---

(1) Résolution C-75-298 du 3 octobre 1975. Pour l'année 1976-77, il ne semble pas que le problème se soit posé sur l'Île de Montréal. Au début de septembre, les média d'information rapportaient que la Commission scolaire Taillon avait décidé, malgré la Loi, d'accueillir une trentaine d'élèves ayant réussi les tests d'aptitude linguistique mais dont l'admission faisait augmenter le nombre d'élèves du secteur anglais.

TABLEAU 5.2

Population scolaire admise dans les secteurs anglais des commissions scolaires de l'Île (1)

	au 30 septembre 1974			au 30 septembre 1975			au 30 juin 1976 (5)		
	P.T.(2)	L.M.A.(3)	%	P.T.	L.M.A.	%	P.T.	L.M.A.	%
CECM	42,721	6,976	16.3	40,364	11,707	29.0	38,783	7,692	19.8
Jérôme-Le Royer	7,090	1,043	14.7	7,443	1,276	17.1	6,829	1,965	28.7
Baldwin-Cartier	10,247	8,806	85.9	9,997	8,735	87.4	9,445	8,458	89.5
Sault-St-Louis	6,777	4,848	71.5	6,392	4,744	74.2	6,179	4,520	73.2
Sainte-Croix	3,501	2,719	77.7	3,028	2,404	79.4	2,838	2,099	74.0
Verdun(4)	2,044	1,813	88.7	1,892	1,700	89.9	-	-	-
PSBGM	51,299	35,838	69.9	50,571	36,998	73.2	47,790	35,167	73.6
Lakeshore	16,483	15,301	92.8	16,959	15,969	94.2	16,866	16,236	96.2
TOTAL	140,162	77,344	55.2	136,626	83,533	61.1	(128,720)(6)	(76,137)	(59.1)

à la CECM (7), celle de 22.4% à Jérôme-Le Royer ne s'expliquent pas par des "causes naturelles". Même l'augmentation de 3.2% constatée au PSBGM, alors qu'il y a une diminution générale de la population de 1,160 élèves,

---

(1) Source: Résolutions officielles des commissions scolaires, pour demander d'augmenter ou de réduire l'enseignement en langue anglaise.

(2) Population totale des élèves inscrits au secteur anglais.

(3) De langue maternelle anglaise déclarée.

(4) La Commission scolaire de Verdun ne considère pas ses chiffres comme officiels, étant donné qu'un certain nombre d'élèves fréquentaient sans entente les écoles du PSBGM. Lettre de M. Conrad Bouvier, directeur général, à M. Maurice Délisle du ministère de l'Education du Québec, 6 novembre 1975. Pour l'année 1976-77, on ne possède pas de statistiques, la Commission ayant, semble-t-il, refusé d'appliquer la Loi. Lettre du secrétaire général, M. Pierre Jeté, à l'auteur, le 17 août 1976.

(5) Ces données concernent l'année 1976-77. Elles seront revisées au 30 septembre 1976.

(6) Sans Verdun.

(7) A titre de comparaison, voici les variations annuelles que l'on a pu constater de 1971 à 1974 inclusivement dans la population du secteur anglais de la CECM et dont <u>la langue parlée à la maison était l'anglais:</u>

1971	:	10,910	25.3%
1972	:	12,581	29,3%
1973	:	11,366	26.1%
1974	:	9,956	23.4%

fait difficulté. On ne peut proposer qu'une seule explication: un nombre important de parents, sans évidemment pouvoir en préciser exactement le nombre, se sont montrés peu scrupuleux. Pour sa part, c'est l'explication qu'a discrètement suggérée le responsable de l'application de la Loi 22 à la CECM dans son rapport aux commissaires (1). On peut aussi se rendre compte que le phénomène de l'augmentation soudaine de la population de langue maternelle anglaise s'est produite dans les trois commissions scolaires dont la population de langue maternelle anglaise était déjà proportionnellement la plus basse.

Selon les intentions déclarées du ministère de l'Education, la Loi établit en principe que vont à l'école anglaise ceux qui sont de langue maternelle anglaise. On doit donc s'attendre à ce que d'année en année, la population d'élèves de langue maternelle anglaise fréquentant le secteur anglais augmente. Le tableau 5.2 indique que sauf à la Commission scolaire Sainte-Croix, il y avait au 30 juin 1976 proportionnellement plus d'élèves de langue maternelle anglaise qu'au 30 septembre 1974. On peut donc théoriquement affirmer qu'il y a progression vers l'objectif. C'est à Jérôme-Le Royer que les progrès sont les plus marquants, l'augmentation étant de 14%.

Cependant, cette conclusion demeure très largement sujette à caution car on peut émettre des doutes sérieux sur la véracité des déclarations de certains parents concernant la langue maternelle de leurs enfants. S'il est vrai que le ministère de l'Education a contrôlé toutes les fiches des premières inscriptions au secteur anglais pour l'année 1976-77, il n'en demeure pas moins que l'objectif était de vérifier la connaissance suffisante de l'anglais et non pas la véracité des déclarations. Pour le ministère de l'Education, "l'expression "élève de langue maternelle anglaise" désigne tout élève dont les parents indiquent que l'anglais est la première langue apprise et encore comprise par leur enfant <u>et</u> qui possèdent une connaissance suffisante pour recevoir l'enseignement en cette langue" (2). Le fait de ne pas avoir cette connaissance suffisante élimine ceux qui auraient fait une déclaration erronée, mais ne fait pas pour autant de ceux qui ont cette connaissance suffisante des enfants de langue maternelle anglaise.

---

(1) L. PORTUGAIS, <u>Application de la Loi sur la langue officielle, rapport d'évaluation,</u> 28 novembre 1975, pp. 9 et 10. Pour sa part, le directeur général du PSBGM, M. Marcel Fox, expliquait le phénomène par le fait qu'un "plus grand nombre de parents se sont avisés de prendre la question de l'inscription plus à coeur surtout en ce qui a rapport à la langue maternelle et ont signé leur déclaration solennelle en conséquence", alors qu'avant la Loi 22, la question n'avait pas d'importance pratique. Lettre à M. Jean Bienvenue, 16 janvier 1976.

(2) <u>Note d'information relative à l'application de l'article 40 de la Loi sur la langue officielle</u>. Québec, 23 février 1976, p. 2. C'est nous qui soulignons.

Une analyse attentive du tableau 5.2 met en lumière quelques anomalies statistiques qui confirment les doutes sur la qualité des déclarations relatives à la langue maternelle. Ainsi à la CECM, on a observé, de 1974 à 1976, une baisse de près de 4,000 élèves au secteur anglais mais un accroissement en chiffre absolu des enfants de langue maternelle anglaise, soit 716. De leur côté, les enfants d'autres langues maternelles voyaient leur nombre diminuer de 4,654. A Jérôme-Le Royer, la population est restée relativement stable, la baisse n'ayant été au total que de 261 étudiants. Mais le nombre des enfants de langue maternelle anglaise a augmenté de 922 et le nombre des autres a diminué de 1,183. D'où sont venus ces enfants de langue maternelle anglaise? Du secteur français? De l'extérieur des territoires des commissions scolaires? C'est possible mais fort peu probable. Le tableau 5.3 rend compte de la manière dont ont fluctué chacun des deux groupes entre le 30 septembre 1974 et le 30 juin 1976.

TABLEAU 5.3

Variations de la population des secteurs anglais des commissions scolaires de l'Île de Montréal entre le 30 septembre 1975 et le 30 juin 1976 (1)

	Population totale	Population de langue maternelle anglaise	Population d'autres langues
CECM	- 3,938	+ 716	- 4,654
Jérôme-Le Royer	- 261	+ 922	- 1,183
Baldwin-Cartier	- 802	- 348	- 454
Sault-Saint-Louis	- 598	- 328	- 270
Sainte-Croix	- 663	- 620	- 43
Verdun	-	-	-
PSBGM	- 3,519	- 671	- 2,848
Lakeshore	+ 383	+ 935	- 552

Si donc les chiffres cités ne sont qu'en partie conformes à la réalité -- et il y a de bonnes raisons de croire que cela est le cas -- il est légitime de s'interroger sur l'à-propos et la qualité des actes administratifs qui sont posés à partir d'eux. Ainsi, l'article 40 de la Loi dit que l'autorisation du Ministre de commencer, de cesser, d'accroître ou de réduire l'enseignement en anglais n'est donnée par le Ministre que "s'il est d'avis que le nombre d'élèves de langue maternelle anglaise" le justifie. Dans l'état actuel des choses, le Ministre peut donc appuyer ses décisions et a peut-être déjà appuyé ses décisions sur des statistiques erronées. D'ailleurs, le Ministre de l'Education a senti la difficulté et

---

(1) Source: résolutions officielles des commissions scolaires pour demander d'augmenter ou de réduire l'enseignement en anglais.

a proposé de la langue maternelle une définition qui le met à l'abri des contradictions formelles et qui lui permet d'éviter les maux les plus grands. Comme on l'a vu, un élève de langue maternelle anglaise est celui dont "les parents <u>indiquent</u> que l'anglais est la première langue apprise et encore comprise par leur enfant et qui possède une connaissance suffisante pour recevoir l'enseignement en cette langue". Cette définition paradoxale reconnaît implicitement qu'un parent peut déclarer que son enfant est de langue maternelle anglaise sans qu'il en soit ainsi dans les faits; la seule chose importante est en réalité qu'il ait une connaissance suffisante de cette langue. En toute logique, la définition ne comporte aucune contradiction. On peut toujours comprendre cette langue mais pas de manière suffisante. Mais tout le monde saisit que l'intention du Ministre de l'Education est de contrer, en partie du moins, les fausses déclarations en utilisant l'exception au principe, soit la connaissance suffisante de l'anglais. Mais la connaissance suffisante de l'anglais, répétons-le, ne fait pas de celui qui la possède un enfant de langue maternelle anglaise (1).

Comme on sait, l'intention déclarée du législateur a été aussi de permettre, à titre d'exception au principe, que les enfants qui ne sont pas de langue maternelle anglaise mais qui en ont une connaissance suffisante puissent s'inscrire à l'école anglaise. Le tableau 5.4 indique les proportions selon les commissions scolaires. Elles en comptent probablement aussi un certain nombre parmi ceux qui se sont déclarés de langue maternelle anglaise. Aussi, le tableau en indique les proportions minimales.

Enfin, toujours selon les intentions déclarées du Ministre de l'Education, la Loi a comme "effet indirect", étant donné son principe général, "de diminuer les transferts linguistiques du secteur français au secteur anglais, de diminuer également le nombre d'inscriptions au secteur anglais d'élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais". Nous devrions ajouter: "et qui n'ont pas une connaissance suffisante de l'anglais". A cet égard, l'évaluation des effets de la Loi est plus difficile. Il faudrait en effet savoir quel est le point précis de comparaison permettant d'observer une diminution des premières inscriptions et des transferts des non-anglophones au secteur anglais. Comme un tel point de repère n'existe pas, toute évaluation risque d'être hasardeuse.

---

(1) Dans la note précitée, le Ministre de l'Education propose d'ailleurs comme définition de "l'expression "élève autrement admissible" (...) tout élève de langue maternelle autre qu'anglaise et qui a une connaissance suffisante de l'anglais pour recevoir l'enseignement dans cette langue". Compte tenu de la définition donnée d'un enfant de langue maternelle anglaise, il reste donc une dernière catégorie d'enfants: celui dont les parents indiquent que l'anglais est la première langue apprise et encore comprise mais qui n'en a pas une connaissance suffisante!

TABLEAU 5.4

Pourcentage des élèves des secteurs anglais des commissions scolaires qui ont déclaré ne pas être de langue maternelle anglaise mais qui ont une connaissance suffisante de l'anglais (1)

	Au 30 septembre 1974	Au 30 septembre 1975	Au 30 juin 1976
CECM	83.7	71.4	80.2
Jérôme-Le Royer	85.3	82.9	71.2
Baldwin-Cartier	14.1	12.6	10.4
Sault-Saint-Louis	28.5	25.3	26.8
Sainte-Croix	22.3	25.3	26.0
Verdun	11.3	10.1	----
PSBGM	30.1	26.8	26.3
Lakeshore	7.2	5.8	3.8
Total	44.8%	39.9%	(40.9%) (2)

Si l'on s'en tient à l'intention déclarée du gouvernement quant au principe de la Loi, qui est de réserver l'école anglaise aux élèves de langue maternelle anglaise (connaissant suffisamment l'anglais!), il reste à départager, parmi ceux qui ne sont pas de langue maternelle anglaise, ceux qui ont une connaissance suffisante de l'anglais et ceux qui n'en ont pas. Malheureusement les statistiques officielles dont nous disposons ne distinguent pas ceux qui en sont à leur première inscription à l'école anglaise de ceux qui y sont déjà. Qui plus est, la définition des "autrement admissibles" est corrélative à la définition des élèves de langue maternelle dont on a déjà vu le caractère aléatoire. Aussi le tableau 5.5 doit-il être lu avec une grande circonspection. La seule et unique conclusion sûre que l'on peut en tirer est la suivante: sans les tests d'apti-

(1) Source: résolutions officielles des commissions scolaires pour demander de réduire ou d'accroître l'enseignement en anglais.

(2) Sans compter Verdun.

tude linguistique, le réseau anglophone de l'île (1) verrait, au 30 juin 1976, 2,094 élèves s'ajouter au 128,720 élèves déjà admis. Le réseau compterait 1.6% enfants de plus.

TABLEAU 5.5

Proportion des enfants qui ne sont pas de langue maternelle anglaise dont l'admission à l'école anglaise a été acceptée ou refusée (2)

	30 septembre 1975				30 juin 1976			
	Population totale	Admis	Refusé	%	Population totale	Admis	Refusé	%
CECM	30,087	28,927	1,160	3.9	32,172	31,091	1,081	3.4
Jérôme-Le Royer	6,429	6,167	262	4.0	5,438	4,864	574	10.6
Baldwin-Cartier	1,274	1,262	12	0.9	987	975	12	1.2
Sault-Saint-Louis	1,627	1,621	7	0.4	1,722	1,659	63	3.7
Sainte-Croix	827	815	12	1.5	768	739	29	3.8
Verdun	---	192	--	---	---	---	--	---
PSBGM	13,683	13,573	110	0.8	12,943	12,613	330	2.5
Lakeshore	---	990	--	---	635	630	5	0.8
Total			(1,563)				(2,094)	

Ce pourcentage apparaîtra à plus d'un plutôt insignifiant en regard de l'objectif principal de la Loi 22 qui est de réserver l'école anglaise à ceux dont cette langue est la langue maternelle. A ceux-là, il faut rappeler qu'en plus de l'objectif principal, la Loi a prévu une exception pour ceux qui ont une connaissance suffisante de l'anglais. Cette exception théorique est en pratique une règle analogue à la première comme en témoignent les statistiques. Il faut aussi rappeler que la seule manière véritable d'évaluer l'effet de la Loi serait de mesurer la différence entre ceux qui demandent pour la première fois d'être inscrits à l'école anglaise et ceux qui parmi ces derniers sont refusés. Mais actuellement aucun formulaire provincial ou local ne permet cette évaluation (3).

---

(1) Sans compter Verdun.

(2) Source: résolutions officielles des commissions scolaires pour demander de réduire ou d'accroître l'enseignement en anglais.

(3) Nous avons, l'an dernier, tenté de faire un tel bilan pour la première année d'application mais sans véritable succès. Nous avons estimé à 9.4% le nombre d'enfants de langue maternelle anglaise qui ont été refusés au secteur anglais de la CECM et à 24.7% ceux qui ont été refusés à Jérôme-Le Royer.

L'exercice auquel nous nous sommes livré démontre que l'évaluation des effets de la Loi 22 est une tâche hasardeuse dont les résultats demeurent aléatoires. Les raisons en sont simples. Les objectifs de la Loi sont clairs en logique formelle. Ils deviennent ambigus dès qu'ils subissent le test de la réalité. Comment dès lors évaluer ce qui est équivoque?

b) Les effets extrinsèques

Les effets extrinsèques de la Loi 22 sont probablement plus nombreux que ses effets intrinsèques. Le plus important est sans doute la détérioration permanente du climat social et qui s'accentue depuis deux ans à chaque printemps pour atteindre son paroxysme au moment de la rentrée scolaire.

D'un côté, on refuse d'accepter l'objectif fondamental de la Loi 22 concernant la primauté du français et on le combat farouchement sur tous les terrains et en utilisant toutes les failles de la défense. D'un autre côté, on se refuse tout aussi obstinément à rendre la Loi conforme à ses intentions véritables et à utiliser les moyens cohérents avec ses intentions. C'est donc le cafouillis.

B - La dimension pédagogique et organisationnelle de la question linguistique.

Au-delà des débats qui agitent notre milieu au plan socio-culturel et socio-politique, il y a l'enfant et cet enfant a droit de s'épanouir pleinement, quelles que soient la langue et la culture dans lesquelles il est né. Sur ce point, il y a consensus.

L'histoire a voulu que notre système scolaire soit divisé selon les religions catholique et protestante. Du coup, cette division devait entraîner la présence de minorités francophones dans les commissions scolaires protestantes, et anglophones dans les commissions scolaires catholiques. La question que nous nous sommes posée est la suivante: les enfants de ces minorités sont-ils, au plan pédagogique, bien servis? La question paraît simple. Elle est en réalité très complexe. Les attentes, face à la qualité de l'éducation, sont intimement liées au système de valeurs et aux aspirations des groupes et des sous-groupes, lesquelles sont liées à la position qu'occupent, à divers plans, les groupes et les sous-groupes dans la société en général. Ceci dit, la qualité de l'éducation peut aussi être mesurée par rapport à certains standards minimaux communément admis à un moment donné au sein d'une société donnée.

1. Les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques.

Il nous paraît important, avant de commencer notre analyse, de faire une remarque préalable. L'usage s'est répandu, au sein du monde scolaire, d'appeler "anglophones-catholiques" les parents qui ont choisi

d'éduquer leurs enfants dans les écoles catholiques et en langue anglaise (1). Le nom utilisé ne nous paraît pas correspondre à la réalité puisque ces parents sont en majorité des non-anglophones. Pris au pied de la lettre, ce nom obligerait à définir les 13% de parents francophones dont les enfants fréquentent le secteur anglais de la CECM comme des anglophones, ce qui manifestement répugne à la raison. Peu importe les raisons historiques ou autres qui ont fait se répandre cet usage, la vérité toute simple est la suivante: les parents qui envoient leurs enfants dans le secteur anglais des commissions scolaires appartiennent à diverses communautés ethniques dont la proportion varie d'une commission scolaire à l'autre, les deux principales étant le communauté anglophone (en majorité d'origine irlandaise) et la communauté italienne, les autres appartenant à divers groupes ethniques numériquement moins importants. Ces diverses communautés ont en général une existence et une vie largement autonomes. Elles forment toutefois ensemble sur le plan scolaire un groupe d'intérêts, dans la mesure précisément où elles ont effectivement des intérêts communs.

TABLEAU 5.6

Population scolaire de langue maternelle anglaise des secteurs des commissions scolaires catholiques (2)

	au 30 septembre 1974			au 30 septembre 1975		
	P.T. (3)	L.M.A.(4)	%	P.T.	L.M.A.	%
CECM	42,721	6,976	16.3	40,344	11,707	29.0
Verdun	2,044	1,813	88.7	1,892	1,700	89.9
Sault-Saint-Louis	6,777	4,848	71.5	6,392	4,744	74.2
Baldwin-Cartier	10,247	8,806	85.9	9,997	8,735	87.4
Jérôme-Le Royer	7,090	1,043	14.7	7,443	1,276	17.1
Sainte-Croix	3,501	2,719	77.7	3,028	2,404	79.4
TOTAL	72,380	26,205	36.2	69,096	30,566	44.2

---

(1) Voir Rapport Proulx, p. 149. Cette définition des "anglophones catholiques" est explicitement proposée par divers groupes de parents ou de professionnels de l'éducation, rattachés aux secteurs anglophones et rattachés au Committee for the Coordination of Anglophone Catholic Education on the Island of Montreal.

(2) Source: résolutions officielles des commissions scolaires pour demander de réduire ou d'augmenter l'enseignement en anglais.

(3) Population totale.

(4) De langue maternelle anglaise.

Ces remarques faites, il faut tenter de répondre à notre première question: les enfants fréquentant les secteurs anglais des commissions scolaires sont-ils servis adéquatement? Là-dessus, nous avons pu recueillir deux types d'indication: les unes plus subjectives qui représentent les aspirations, les autres plus objectives qui correspondent à l'examen comparé des normes actuellement en vigueur. C'est par là que l'on commencera l'analyse.

a) Les indicateurs objectifs

Le premier élément important à noter est que le nombre d'enfants (quelle que soit leur langue maternelle) n'est pas le même d'une commission scolaire à l'autre. Ceci a évidemment des répercussions sur les aménagements qui sont fonction de ratio.

TABLEAU 5.7

Nombre d'étudiants dans les secteurs anglophones des commissions scolaires catholiques au 30 septembre 1975. (1)

	Population totale	Secteur anglophone	% au 30.9.75	% au 30.9.74
Verdun	10,210	1,872	18.3	18.4
Sainte-Croix	11,517	3,367	29.2	28.7
Baldwin-Cartier	19,567	9,695	49.5	49.2
Sault-Saint-Louis	19,255	6,395	33.2	33.4
Jérôme-Le Royer	30,558	7,625	25.0	23.4
CECM	173,945	40,344	23.2	23.2

Ce qui frappe évidemment à l'examen de ce tableau, ce sont moins les pourcentages que les chiffres absolus: en fait, on constate deux extrêmes, la CECM qui, d'une part, compte à elle seule 42,721 étudiants, soit plus que dans les cinq autres commissions, et les commissions scolaires de Verdun et de Sainte-Croix dont la population atteint les 2,000 à peine dans un cas et 3,400 dans l'autre. La Commission scolaire Baldwin-Cartier vient en second, derrière la CECM, et se caractérise par une égalité des populations scolaires de ses deux secteurs anglais et français. Restent Jérôme-Le Royer et la commission scolaire Sault-Saint-Louis dont les secteurs anglais sont à peu près de même importance, tout en représentant des proportions différentes de la population scolaire, soit respectivement 23.4% et 33.4%.

---

(1) Source: Equipement-Démographie, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, inscription au 30 septembre 1975, 12 mars 1976.

Ceci dit, les recherchistes à qui le Comité a demandé d'examiner la situation linguistique au plan organisationel, ont pris soin, dès le départ, de rendre compte des principes qui leur ont servi de critères à l'évaluation de la situation.

> La très grande majorité des personnes consultées (1) a posé comme principe de base, au plan organisationnel, que chacun des deux groupes linguistiques principaux, français et anglais, en raison précisément des différences socio-culturelles fondamentales qui les distinguent l'un de l'autre, doit pouvoir bénéficier, dans sa propre langue et selon sa culture, de tous les services nécessaires à son épanouissement. (2) Et il va sans dire que ces services essentiels, dans l'esprit de l'ensemble des participants, englobent nécessairement les structures destinées à servir immédiatement les élèves et les écoles: structures d'encadrement hiérarchique (directeurs d'école, directeur de district...), structures d'animation pédagogique (conseillers, animateurs, consultants, coordonnateurs...), structures des services aux étudiants (orienteurs, psychologues, animateurs de vie étudiante, de pastorale, etc.). (3)

En ce qui concerne donc l'organisation des écoles en tant que telle, dans toutes les commissions scolaires catholiques, sauf à Jérôme-Le Royer, toutes les écoles anglaises ont une direction et un régime pédagogique autonomes, même si à l'occasion il y a cohabitation physique des francophones et des anglophones sous le même toit. A Jérôme-Le Royer, comme on vient de le signaler, la situation est différente:

> (...) il ne s'y trouve que 2 écoles élémentaires anglaises autonomes pour 4,258 élèves anglophones, alors que le secteur français compte 31 écoles pour 14,000 élèves. La situation, en fait, est la suivante. Dans Ville d'Anjou, la population scolaire anglophone est adéquatement servie par une école élémentaire anglaise autonome. Il en est de même à Pointe-aux-Trembles. Par contre, dans St-Léonard, depuis bon nombre d'années, semble-t-il, tous les élèves du secteur anglais -- dont près de 90% ne sont pas d'origine anglophone -- sont placés en cohabitation dans 9 écoles élémentaires dirigées et administrées par des principaux de langue française, dont plusieurs sont secondés par des assistants -- principaux également de langue

---

(1) Il s'agissait avant tout des cadres supérieurs des commissions scolaires. Voir Rapport Mathieu-Malone, p. 4 et pp. 81-83.

(2) Ce critère nous semble devoir être appliqué avec des réserves (en particulier à la CECM). Les secteurs anglais sont multiculturels et multi-ethniques.

(3) Rapport Mathieu-Malone, p. 21.

française, même si les élèves anglophones sont en majorité numérique dans 4 de ces écoles. Il s'ensuit que, d'après les renseignements recueillis, les parents des élèves du secteur anglophone se plaignent amèrement de cette situation et déplorent vivement être privés de l'encadrement et de l'animation nécessaires. L'organisation des écoles secondaires semble, par contre, tout à fait conforme à la ligne générale de pensée. (1)

Qu'en est-il des structures pédagogiques d'encadrement et d'animation? Il nous apparaît plus simple ici de citer in extenso les conclusions du Rapport Mathieu-Malone:

> A Verdun, il n'y a, à vraiment parler, pour 2,028 élèves de langue anglaise, que 2 cadres anglophones: le directeur de l'enseignement secondaire, qui est responsable de l'enseignement secondaire à la fois dans le secteur français et dans le secteur anglais (de même que la directrice francophone de l'enseignement élémentaire l'est à la fois, elle aussi, pour les deux secteurs) et un orienteur de langue anglaise. A noter que, avant l'entrée en vigueur de la Loi 71, il y avait un directeur de l'enseignement français élémentaire, un directeur de l'enseignement français secondaire et un directeur anglophone de l'enseignement anglais, élémentaire et secondaire. Tous les autres services d'encadrement et d'animation sont assurés par des francophones qui, en fait, ne sont pas tous bilingues et ne peuvent pas tous, par conséquent, servir adéquatement les classes de langue anglaise. Il en résulte, d'après les informations reçues, que certains parents anglophones ne sont pas satisfaits et ont déjà présenté des réclamations à ce sujet.
>
> A Sainte-Croix, pour 3,555 élèves anglophones, il y a quatre personnes de langue anglaise dans les Services aux étudiants: 2 orienteurs, 1 psychologue et 1 animateur de pastorale. Il y a aussi 1 cadre anglophone à l'éducation aux adultes. Le coordonnateur de l'enseignement anglais, élémentaire et secondaire, est certainement compétent et très efficacement bilingue mais ce n'est est pas moins un francophone.
>
> A Baldwin-Cartier, l'équilibre des structures pédagogiques entre les deux secteurs linguistiques est presque parfait. On y est convaincu, en effet, que chaque secteur doit avoir tous les moyens qu'il lui faut pour se développer selon ses impératifs socio-culturels propres et l'on s'efforce en conséquence d'assurer à chaque groupe, à tous les paliers, des services de qualité. Chaque secteur, en fait, est non seulement distinct mais à peu près complètement autonome, établit ses propres priorités, choisit son propre personnel, etc.

---

(1) Rapport Mathieu-Malone, pp. 24-25.

A Sault-Saint-Louis, pour 6,777 élèves dans le secteur de langue anglaise, il y a 1 directeur et 1 sous sous-directeur de l'enseignement anglais et 1 cadre anglophone à demi-temps en enfance inadaptée. Il y a également 9 cadres ou professionnels anglophones dans les Services aux étudiants, soit: 3 orienteurs, 2 psychologues, 2.3 animateurs de pastorale et 1.8 autres. Il y a enfin 3.5 conseillers pédagogiques. Tous les autres cadres et professionnels sont francophones mais plusieurs d'entre eux, adéquatement ou raisonnablement bilingues, doivent servir à la fois les deux secteurs. On exprime toutefois la conviction qu'il faudrait un secteur français et un secteur anglais distincts l'un de l'autre et possédant chacun ses propres structures pédagogiques, en raison même des différences socio-culturelles fondamentales qui exigent des programmes et des modes d'enseignement différents. En d'autres termes, on n'est pas vraiment satisfait de la situation actuelle. Bien des parents anglophones, nous a-t-on dit, souhaiteraient une représentation proportionnelle à l'inscription (33 1/3% environ), en particulier au niveau de la Direction générale, des Services aux étudiants et du Service du personnel, et se sont plaints, paraît-il, de ce que le bulletin d'information ne soit pas assez bilingue. Les enseignants anglophones souhaiteraient, semble-til, de leur côté, que tous les officiers de la commission soient assez bilingues pour s'adresser à eux aussi bien en anglais qu'en français.

A Jérôme-Le Royer, même si 2 orienteurs, 1 psychologue, 1 travailleuse sociale, 3 animateurs de pastorale et 3 conseillers pédagogiques sont exclusivement affectés au secteur anglais, il n'y a en réalité que 3 cadres anglophones: 1 coordonnateur de l'enseignement anglais, élémentaire et secondaire, et 2 conseillers pédagogiques, pour 7,272 élèves inscrits comme anglophones. D'où, selon les renseignements recueillis, insatisfaction, plaintes et récriminations de la part des parents, cependant que les enseignants anglophones se plaignent de n'avoir ni l'encadrement ni l'animation pédagogiques nécessaires.

A la CECM, le secteur français et le secteur anglais sont fonctionnellement distincts. Le secteur anglais, avec ses 42,721 élèves, possède non seulement ses propres écoles élémentaires et secondaires mais également ses propres régions administratives (deux), comptant chacune -- comme les régions francophones -- 1 directeur et 3 sous-directeurs. Le secteur anglais possède de plus, à toute fin pratique, son propre Service du personnel, son propre "Department of Studies", ses propres conseillers pédagogiques (30, en tout) et ses propres représentants anglophones aux divers paliers des Services aux étudiants, le tout sous la responsabilité d'un sous-directeur général de langue anglaise. Ce secteur anglophone à peu près autonome aspire cependant à une autonomie plus complète encore, au sein d'une ou de plusieurs commissions anglo-catholiques indépendantes, ainsi que le recom-

mande avec insistance le mémoire présenté au comité de restructuration. (1)

Si, au terme de leur analyse, les recherchistes concluaient qu'à Baldwin-Cartier et à la CECM le secteur français et le secteur anglais étaient également bien servis et, en fait, à peu près entièrement autonomes, ils constataient dans les quatre autres commissions scolaires, entre les structures pédagogiques des deux secteurs, "des disproportions plus ou moins marquées qui ne concordent pas avec les principes ou postulats exposés au début de ce rapport et autorisent même à penser que les deux groupes linguistiques ne reçoivent pas des services de même qualité" (2).

Concernant l'administration au sens strict, les personnes consultées au cours de cette même recherche ont, à la presque unanimité, exprimé l'avis qu'il n'était pas nécessaire d'avoir des structures distinctes: il suffirait que les cadres de l'administration soient convenablement bilingues pour pouvoir communiquer avec les autres services. Toutefois, on a émis un avis différent en ce qui concerne le service du personnel où devraient se retrouver des cadres francophones pour le recrutement des enseignants francophones et des cadres anglophones pour le recrutement des anglophones. Or, si cet avis est fondé, il faut reconnaître que la situation ne correspond pas partout à ce principe. Ainsi à Verdun, Sainte-Croix et Jérôme-Le Royer, on ne retrouvait que des cadres francophones au service du personnel (3). Cette approche ne tient pas compte cependant du caractère multi-ethnique des secteurs anglais des commissions scolaires (4).

b) La vision du milieu

Le Comité de restructuration a eu l'occasion d'entendre au cours des audiences publiques, des représentants des parents de foi catholique qui envoient leurs enfants dans le secteur anglais ou qui y oeuvrent en tant qu'enseignants, principaux, pédagogues, administrateurs, voire des commissaires. Comment perçoivent-ils la situation? Ces groupes ont d'a-

---

(1) Rapport Mathieu-Malone, pp. 32-35.

(2) Rapport Mathieu-Malone, p. 35.

(3) Rapport Mathieu-Malone, p. 36.

(4) Dans un mémoire présenté au Comité le 4 décembre 1975, le Consiglio Educativo Italo Canadese, écrit, sans citer ses sources, que 25% des enseignants, 20% des directeurs, 25% des cadres et 14% des professionnels du secteur anglais de la CECM sont d'origine italienne. Pour la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, il donne les proportions suivantes: 30%, 20%, 0% et 16%. La population étudiante est, quant à elle, non anglophone à plus de 80%.

bord beaucoup insisté sur la nécessité que l'éducation donnée réponde vraiment aux besoins des enfants. Sur la nature de ces besoins, les mémoires ne sont pas allés très loin. On a toutefois signalé deux points importants: l'éducation devrait tenir compte des besoins religieux de l'enfant et de ses besoins linguistiques. Ce dernier aspect a été mis en relation explicite avec la possibilité de mobilité géographique de la population qui fréquente les écoles anglaises (1).

L'étude des mémoires a permis par ailleurs de circonscrire l'analyse de la situation que font les leaders anglo-catholiques. Le Rapport Proulx l'a résumée ainsi:

> Bref, les services pédagogiques et éducatifs risquent d'être moins bons dans une commission scolaire confessionnelle (i.e. bilingue) car:
> 1) c'est trop attendre du personnel que d'être familier avec les personnes des deux groupes,
> 2) l'exigence du bilinguisme empêche de recruter du personnel par ailleurs compétent,
> 3) les administrations bilingues sont habituellement conçues en fonction de la majorité, bien qu'elles essaient de répondre aux besoins de la minorité. (2)

Au cours des audiences publiques, plusieurs questions ont été posées sur la qualité des services. Les interlocuteurs du Comité n'ont pu contester le fait suivant: les services offerts dans le secteur anglais de la CECM sont aussi bons et, à certains égards, meilleurs que dans le secteur français. Les échanges ont en outre pu mettre en lumière les faits suivants (3): les leaders du mouvement "anglophone-catholique" ont une vision communautaire du groupe de parents qui envoient leurs enfants dans le secteur anglais des commissions scolaires catholiques et de ceux qui y oeuvrent. Ceux-ci forment à leurs yeux une communauté culturelle à la fois originale et distincte du groupe franco-catholique et anglo-protestant. Dès lors, le manque de représentativité aux instances décisionnelles "font que les anglophones se sentent lésés dans leurs droits démocratiques" (4), d'autant plus que les "anglophones catholiques" sont plus nombreux que les "anglo-protestants". D'autre part, les administrateurs anglophones, en particulier ceux de la CECM, ont le sentiment de

---

(1) Rapport Proulx, p. 156.

(2) Rapport Proulx, p. 153.

(3) Ibid., p. 154.

(4) Ibid., p. 151.

vivre sous la coupe paternaliste des francophones qui "leur donnent" des services. Ces mêmes cadres sont unanimes à dire qu'ils vivent des expériences quotidiennes difficiles à la CECM (1). Comme une bonne partie des parents concernés, ils vivent dans l'insécurité psychologique qui leur vient précisément de leur position minoritaire.

Bien que cela n'ait été qu'indirectement souligné dans les mémoires ou au cours des audiences, il est légitime de croire que les dispositions de la Loi 22 sont largement responsables des sentiments d'insécurité que vivent les parents et les professionnels de l'éducation. De fait, au moment des débats sur le Rapport Pagé, des projets de Loi 62 et 28, les positions des groupes anglophones catholiques avaient été beaucoup plus diversifiées (2).

2. Le secteur français du PSBGM.

Le 30 septembre 1975, 1607 étudiants fréquentaient le secteur français du PSBGM (3). S'il faut se fier aux statistiques du ministère de l'Education, il s'en trouverait presque deux fois plus dans les classes anglaises (4). Par contre, on ne compte pas de classe française à Lakeshore. Il s'y trouvait toutefois au 30 septembre 1975, 235 étudiants (2) dont la langue maternelle était le français. Ils suivaient sans doute leurs études en anglais.

Quelle est la situation des étudiants francophones du PSBGM qui reçoivent l'enseignement en français? Nous allons ici encore examiner la situation à partir d'un certain nombre d'indicateurs objectifs pour passer ensuite à la vision qu'en a le milieu.

---

(1) La session bi-mensuelle des commissaires a souvent été, surtout après l'élection, le théâtre de fréquentes escarmouches linguistiques.

(2) Voir Rapport Beaulieu I, p. 39. En fait, 7 organismes s'étaient prononcés pour des commissions scolaires unifiées, 2 pour des commissions scolaires linguistiques et 2 pour des commissions confessionnelles.

(3) Source: Equipement-Démographie, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 21 novembre 1975. Ne font pas partie du secteur français, les étudiants qui fréquentent les classes d'immersion.

(4) Selon SIMEQ, on comptait en 1974-75, 3,399 élèves de langue maternelle française au PSBGM. A supposer que les 1,281 étudiants du secteur français aient tous été de langue maternelle française, 2,118 soit 65.2% fréquentaient donc le secteur anglais.

(5) Source: SIMEQ. Liste informatique B. 30-02.

a) Les indicateurs objectifs

Au 30 juin 1975, 725 élèves francophones du secteur français fréquentaient 3 écoles élémentaires sous la responsabilité de directeurs "au moins bilingues". Ces écoles comptaient également des classes anglaises. Les 556 élèves du secondaire fréquentaient une école exclusivement française (1).

Concernant les structures pédagogiques et d'encadrement, les services aux étudiants, le secteur francophone avait à sa disposition exclusive un conseiller pédagogique. Pour le reste, il partageait les services avec les autres secteurs (2).

b) La vision du milieu

Selon la Fédération des associations de parents des écoles protestantes (3), les écoles protestantes françaises sont nées il y a dix-huit ans de la volonté d'un groupe de parents qui ont refusé l'anglicisation pour leurs enfants laquelle était alors de règle. Ces écoles sont nées de la lutte de ces parents pour faire valoir leur droit. La Fédération estime, par ailleurs, que les structures des commissions protestantes "ne favorisent que très peu la réalisation du fait français chez les 'protestants français' ". C'est là le résultat de traditions culturelles différentes qui ne met pas en cause la bonne foi et la bonne volonté des personnes.

> Par exemple, en dépit de très nombreuses et très anciennes démarches des parents, il n'existe pas encore un secteur français au PSBGM (Protestant School Board of Greater Montreal) qui soit identifiable au niveau d'une direction pédagogique et qui ait le titre de et responsabilité pour l'établissement et le développement de programmes institutionnels à l'intérieur du programme-cadre, le titre de et responsabilité pour le choix des enseignants, le titre de et responsabilité pour définir les besoins de développement et faire valoir les moyens de les réaliser. (4)

---

(1) Rapport Mathieu-Malone, p. 26.

(2) Ibid., p. 34 et les tableaux des pages 76-78.

(3) Cet organisme est le seul à s'être exprimé au nom des franco-protestants.

(4) Mémoire au Comité de restructuration scolaire, 25 avril 1975.

CONCLUSION

Cette analyse de la situation de l'école au plan linguistique comportait deux parties. Nous avons, dans la première, examiné la politique du gouvernement québécois eu égard à la langue d'enseignement. Il est apparu à cet égard qu'il était extrêmement difficile de circonscrire avec précision et sans crainte de contradiction les objectifs de cette politique. Au plan des principes, l'intention du gouvernement nous apparaît la suivante: il souhaite que l'école française soit l'école de tous, sauf pour les enfants de langue maternelle anglaise qui peuvent fréquenter l'école anglaise et sauf pour ceux qui ont une connaissance suffisante de cette langue, s'il y a de la place. En pratique, l'école anglaise est ouverte à tous ceux qui en ont une connaissance suffisante.

Nous avons observé aussi la réaction des commissions scolaires à cette politique. Elle est en fait double: les deux commissions scolaires protestantes n'acceptent pas l'objectif général de la Loi 22 qui affirme la prééminence du français et en fait la langue officielle du Québec. Elles veulent plutôt l'égalité linguistique. En conséquence, elles n'acceptent pas non plus les modalités de la politique. Du côté des commissions scolaires catholiques, seules la CECM et Jérôme-Le Royer se sont exprimées sur le fond. Les deux commissions scolaires sont d'accord avec l'objectif général de la Loi mais elles estiment que les objectifs spécifiques concernant la langue d'enseignement ne sont pas cohérents avec l'objectif fondamental. Les deux voudraient plutôt que la Loi proclame que l'école française est l'école de tous sauf pour la minorité anglophone. En d'autres termes, elles voudraient que ce critère remplace celui de la connaissance suffisante de la langue.

D'autre part, la tentative d'évaluation des effets de la Loi 22 nous a à toutes fins utiles mené à un cul-de-sac. Cela tient, d'une part, à l'ambiguïté des objectifs mais aussi à l'absence de données fiables: des doutes sérieux peuvent être émis quant à la véracité des déclarations touchant la langue maternelle des enfants. Tout ce qui peut être affirmé avec certitude tient en une phrase. Au 30 septembre 1975, 1,563 enfants avaient été refusés dans les classes anglaises de leur commission scolaire d'origine faute d'une connaissance suffisante de cette langue. Au 30 juin 1976, 2,094 enfants avaient échoué les tests. Mais ceci ne signifie pas que chacun de ces 3,657 enfants a été ou sera intégré aux classes françaises. En vérité, nous n'en savons rien.

Nous nous sommes aussi intéressé dans ce même chapitre à la situation linguistique des commissions scolaires au plan organisationnel et pédagogique. Relevons ici un fait qui constitue un trait-d'union avec la première partie de ce chapitre: la proportion de la population du réseau français, par rapport au réseau anglais, diminue sans cesse et vice-versa. Au 30 septembre 1971, 62.9% des enfants de l'île de Montréal étudiaient dans le réseau français. Quatre ans plus tard, soit au 30 septembre 1975, le réseau français recevait 59.0% de la population, soit près de 4% de moins. En 1985, il aura baissé à 56.6%. Le tableau 5.8 donne plus de détails.

TABLEAU 5.8

Evolution de la proportion de la population scolaire dans les réseaux francophone et anglophone des commissions scolaires de l'Île de Montréal (1)

	1971 %	1972 %	1973 %	1974(2) %	1975 %	1980 %	1985 %
Réseau français	62.9	62.1	60.9	59.7	59.0	57.3	56.6
Réseau anglais	37.1	37.9	39.1	40.3	41.0	42.7	43.4

Ajoutons que le réseau francophone de l'Île de Montréal reçoit dans ses écoles à peu près l'exacte proportion de francophones sur l'Île de Montréal.

En 1971, la population d'âge scolaire de langue maternelle française formait 63.4% de la population, celle de la langue maternelle anglaise, 24.8% et les autres, 11.8% (3). On peut donc en conclure que les transferts nets bénéficiaient en totalité au secteur anglais. En juin 1971, la proportion des francophones de 0-5 ans représentait 59.7% de la population du même âge. Ces chiffres laissaient présager la situation au plan scolaire au 30 septembre 1975: le réseau français ne comptait plus en effet que 59.0% de la population scolaire. Quant à la population de langue maternelle anglaise de 0-5 ans, elle était à 23.8%. La population du tiers groupe s'était pour sa part hissée à 16.5%.

Ceci dit, notre analyse a porté dans la deuxième partie de ce chapitre sur la situation des groupes minoritaires tant anglophones que francophones. Au plan du vécu subjectif, il est apparu que les catholiques anglophones et allophones supportent mal les pressions qu'exercent sur eux les francophones et ils aspirent à l'autonomie. Les franco-protestants de leur côté, très minoritaires au sein du PSBGM, trouvent lourd l'environnement culturel anglophone dans lequel le système confessionnel actuel les oblige de fait à vivre.

---

(1) Source: Prévision des populations scolaires, Equipement-Démographie, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 20 juin 1975 et A. COTE, Prévision des populations scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, juin 1976, p. 7.

(2) A partir de 1974, les statistiques incluent la population des classes d'accueil françaises.

(3) Rapport Lanpar (Statistique Canada - recensement 1971).

La situation objective des minorités quant à la qualité des services éducatifs varie largement selon l'importance des secteurs. A la CECM et à Baldwin-Cartier, le traitement de la minorité est égal à celui de la majorité. Partout ailleurs y compris dans le secteur français du PSBGM, les minorités, sans être privées des services essentiels, souffrent de lacunes plus ou moins importantes selon le cas.

CHAPITRE VI: Les services éducatifs

La question des services éducatifs est vaste et complexe. Elle est en un certain sens co-extensive à toute l'activité des commissions scolaires: dispenser les services éducatifs constitue en effet la raison d'être des commissions scolaires. Entreprendre l'analyse de la situation en cette matière n'est donc pas une mince tâche d'autant plus que dans les mémoires qui ont été soumis au Comité de restructuration, personne n'a vraiment songé à définir ce qu'étaient les services éducatifs.

Plutôt que de partir d'un modèle théorique, on examinera la question sous les divers angles avec lesquels le milieu l'a abordée. Selon l'expression consacrée en musique, l'analyse se présentera comme des variations sur un thème. On ajoutera quelques remarques tirées d'observations plus systématiques.

A - La vision du milieu

1. La taille des commissions scolaires et les services

Un des aspects les plus fréquemment mis en relation avec le thème des services éducatifs est sans contredit celui de la taille des commissions scolaires (1). Par exemple, pour The Lakeshore Regional Council of Home and School Association, "The Lakeshore School Board as presently constituted is able to provide the services and administrative structures requested by the community." (2) Cette Commission scolaire regroupe environ 17,000 élèves. De son côté, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer qui compte environ 30,000 étudiants a déclaré au Comité que "dans son état actuel, elle dispense tant en quantité qu'en qualité, les services essentiels à la population scolaire, services qu'une certaine augmentation de cette population ne pourra que raffiner". Elle ajoutait:

> Une évaluation objective des anciennes commissions scolaires qui composent présentement la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, lesquelles offraient de l'enseignement à des populations dont l'ordre de grandeur variait de quatre cents à douze mille, démontre hors de tout doute, qu'une commission scolaire de trente mille élèves est en mesure d'assurer un éventail plus diversifié de services et de meilleure qualité.

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 117-123.

(2) Sauf mention contraire, les témoignages sont tirés du Rapport Proulx.

Le PSBGM a invoqué quant à lui son expérience pour affirmer qu'une commission scolaire de moins de 15,000 élèves devait, par manque d'argent, sacrifier des services essentiels et qu'une commission dépassant les 60,000 élèves tendait à être impersonnelle et inefficace précisément à cause de sa taille. Le PSBGM, on le sait, compte environ 57,000 étudiants.

Les cadres de la CECM de leur côté ont expliqué que leur commission scolaire comptait beaucoup de réalisations surtout au plan pédagogique grâce auxquelles "elle avait pris l'allure d'un chef de file, réalisations qu'elle devait aux moyens que lui avait permis sa taille". Les cadres écrivaient donc qu'ils tenaient à préserver ces avantages indéniables qu'on peut trouver à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Ils suggéraient alors des tailles permettant aux autres de "se rapprocher" de celle de la CECM (1).

Les commissaires de la CECM ont de leur côté expliqué que leur commission scolaire était actuellement en mesure de rendre à la population "des services éducatifs de première qualité". Ils ont en outre exprimé des doutes que "son morcellement puisse permettre à la fois le maintien de ces services à la CECM et l'amélioration recherchée dans les autres commissions scolaires" (2).

Face à la baisse importante de clientèle que subit et subira encore la CECM, ils se sont enfin interrogés sur la possibilité "d'envisager un démembrement de la CECM tout en conservant l'objectif de fournir aux écoles les services diversifiés que la population est en droit de recevoir" (3). Les commissaires n'ont toutefois pas répondu à leur propre interrogation.

L'Association des professionnels de l'orientation de Québec et la Corporation des conseillers d'orientation du Québec, à partir de l'expérience vécue de ses membres, a posé le diagnostic suivant sur la situation:

> Pour ceux, a-t-on dit au Comité, qui sont aux prises avec les problèmes quotidiens que pose la taille d'une commission scolaire, trop petite comme trop grande, il est relativement

---

(1) Rapport Proulx, pp. 194-195. En audiences publiques, un porte-parole de l'Association n'a fait aucun mystère sur le fait que leur recommandation eu égard à la taille reposait aussi sur un autre principe essentiel: "Conserver des postes et des hommes qui ont fait leur preuve."

(2) Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal au Comité de restructuration du Conseil scolaire, décembre 1975, p. 24.

(3) Ibid., p. 27.

facile de discerner (...) sur quels points particuliers la qualité des services peut souffrir.

Le Rapport Proulx a résumé comme suit leur analyse:

Le mémoire énumère donc "les principaux inconvénients rencontrés dans deux types de commissions scolaires, soit celle comptant moins de 20,000 étudiants et celle en comptant plus de 40,000. Selon ces deux organismes, les inconvénients, dans le premier type, sont les suivants: impossibilité d'ouvrir toutes les options académiques offertes ailleurs; dilution ou minimisation de l'aspect qualitatif du secteur professionnel, problème des programmes ouverts ou fermés au moment de former les groupes; pour les étudiants du secteur adaptation scolaire, difficulté de former des groupes spécifiques devant la diversité des problèmes, déficience, faute de personnel, des services d'encadrements; obligation pour certaines petites commissions scolaires d'envoyer des étudiants en institutions privées ou dans d'autres commissions scolaires. Par ailleurs, le développement même des services éducatifs se voit limité; le personnel est insuffisant en nombre et en diversité; les échanges professionnels sont restreints, ce qui ne favorise pas l'épanouissement professionnel.

D'autre part, dans une commission scolaire de plus de 40,000 étudiants, les besoins de ces étudiants sont non satisfaits dans la mesure où il y a possibilité de dépersonnalisation vis-à-vis des services professionnels et possibilité de baisse dans la qualité des services en raison de l'isolement et de l'ensevelissement dans la masse.

Le développement des services éducatifs est en outre limité dans la mesure où les communications verticales et horizontales sont difficiles à établir, la vue d'ensemble et l'unité des politiques sont difficiles à préciser et que la bureaucratie est reine. (1)

La disparité des tailles des commissions scolaires aurait aussi un lien avec la qualité des services éducatifs. C'est la Commission scolaire Jérôme-Le Royer qui a souligné cet aspect. Le raisonnement est assez simple et pourrait se résumer de la manière suivante: plus la population d'une commission scolaire est petite, moins sa voix est écoutée et plus l'importance des besoins de cette population est minimisée.

---

(1) Rapport Proulx, pp. 119-120.

> Il arrive dès lors, conclut-on, que devant une telle disproportion l'organisme central (1) se donne comme devoir de compenser pour les commissions scolaires trop petites en les gratifiant de certains services qu'elles ne peuvent se payer, plaçant ainsi ces dernières en état d'infériorité constant. (2)

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer décrivait-elle ici une situation réelle ou hypothétique? On ne le sait pas. Notons que la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis a fait au Comité une remarque analogue à propos de la Loi 71:

> Loi qui aurait dû permettre aux nouvelles commissions scolaires regroupées une plus grande liberté d'action mais qui, au contraire, n'a cessé de poser des embûches à la concrétisation d'objectifs administratifs et pédagogiques plus rentables et ce, à cause des disproportions de tous ordres des huit commissions scolaires. (3)

Le Buildings and Grounds Department (Service de l'équipement) du PSBGM a exposé le point de vue suivant:

> Former small Boards on amalgamation have been provided with potential for expanded services which could not previously be justified economically. Such is not the case for PSBGM and MCSC. The conclusion is that much that has been gained has been done by restricting the large Boards to provide to the smaller or less affluent Boards. In the process there have been distinct reductions in the level of the PSBGM services to its population.
>
> Whereas the goal should bring everyone up to the levels of the best in each system with freedom and flexibility of individual Board choice of priorities, this has obviously not been possible given the economic constraints of government -- we as a Board have thus been one of the net "losers" on the short term. (it is to be hoped the long range results will be a restoration of the previous levels, but available to all on-island students). (4)

---

(1) On ne précise pas qui est cet "organisme central". Il ne peut s'agir que du Ministère de l'Education ou du Conseil scolaire.

(2) Rapport Proulx, p. 122.

(3) Huit avis sur les structures de décision et la répartition des pouvoirs, Conseil scolaire de l'île de Montréal, octobre 1975, p. 67. Ce document sera dorénavant cité sous le titre abrégé: Huit avis... C'est nous qui soulignons.

(4) Huit avis..., p. 93. C'est nous qui soulignons.

2. L'égalité des services

On admet généralement que, sur l'île de Montréal, chaque enfant devrait recevoir des services au moins équivalents. Il répugne en effet à tous qu'un enfant qui habite un côté de la rue soit moins bien servi que celui qui habite de l'autre côté où les aléas de l'histoire et de la géographie ont fait passer la limite territoriale d'une commission scolaire.

De même on admet aussi que l'égalité ne se mesure pas à la quantité mathématique des services dispensés: on doit tenir compte de la disparité des besoins. Cela soulève évidemment le problème de l'inventaire et de la définition de ces besoins et surtout d'une définition qui soit commune à tous. A ce propos, on constate que les commissions scolaires de l'île ont des visions divergentes de la situation.

Ainsi pour une commission scolaire, l'analyse des besoins est une opération que le Conseil n'est pas en mesure de faire et qui ne relève que des commissions scolaires (1) tandis que d'autres voudraient que le Conseil établisse en certains domaines les grands principes d'une politique d'ensemble (2) ou joue le rôle de libre-service (3), toutes choses qui impliquent une analyse des besoins.

Pour une autre, le Conseil devrait faire, de concert avec les commissions scolaires, l'inventaire des besoins mais tous les secteurs de la pédagogie devraient en même temps être exclus de son champ de responsabilité. Par ailleurs, le Conseil pourrait quand même être, à la demande des commissions scolaires, un lieu de concertation en ces matières (4).

Derrière ces ambiguïtés, des questions plus générales encore se profilent: l'une est de nature psycho-sociale et porte sur la perception que les divers acteurs du monde scolaire sur l'île de Montréal ont de la place qu'ils occupent et du rôle qu'ils jouent au sein des instances scolaires. On a pu noter par exemple que la plupart des membres du Conseil scolaire, au moment même où ils siègent au Conseil, ne s'identifient pas à lui et en parlent spontanément comme d'une réalité extérieure à eux-mêmes (5). L'impression générale ressentie est que les commissaires identifient plutôt le Conseil avec ses cadres.

---

(1) Huit avis..., p. 67.

(2) Ibid., p. 41.

(3) Ibid., p. 78.

(4) Ibid., pp. 18-20.

(5) Voir à ce propos les remarques analogues de la CECM et celles des cadres du Conseil scolaire dans Huit avis..., p. 15 et p. 126.

Comme la rationalité administrative et technocratique accorde assez peu d'importance à ce genre de phénomène comme à tout ce qui appartient à l'ordre des émotions, il est normal que l'on ne prenne pas spontanément conscience que ces phénomènes psycho-sociaux contribuent à forger, à l'insu de tous, les lectures que l'on fait de la situation.

Ceci dit, il serait naïf de croire, même si on sous-estime en général l'importance de ces phénomènes, que tout s'explique par la psychologie sociale. Les ambiguïtés notées pourraient fort bien avoir leur fondement dans les ambiguïtés mêmes des structures. L'on retrouve en effet dans le langage courant diverses expressions qui trahissent ces ambiguïtés: le Conseil est quelquefois décrit comme une "super commission scolaire", comme un "mini-ministère de l'Education", comme un "centre de services", comme un "lieu de concertation", comme un "lieu de coordination", etc. Comme ces expressions appartiennent généralement au langage reçu, on ne s'enquiert pas de leur sens. Or les réalités qu'elles sous-tendent sont complexes d'où les imprécisions qu'elles suscitent. On reviendra de toute façon plus longuement sur l'ensemble de ces questions au prochain chapitre.

Qu'en est-il d'autre part de l'égalité des ressources pédagogiques? Quelques organismes du milieu ont fait à ce propos certaines remarques. C'est notamment le cas d'un groupe minoritaire de commissaires du PSBGM pour qui existent des disparités dans le domaine de l'éducation spécialisée: à certains endroits, ont-ils dit, sans toutefois préciser lesquels, les services sont multipliés alors que certains secteurs sont carrément sous-équipés. La Fédération des comités de parents de l'Île de Montréal a noté, elle aussi, l'existence "d'une grande disparité entre les besoins et les aspirations des divers milieux de l'Île" sans toutefois parler des services. De même, la Fédération des principaux du Québec a signalé au Comité que même après la Loi 71, "plusieurs autres anomalies pour ne pas dire injustices" persistaient. Elle n'a pas précisé lesquelles, ni où. Elle a cependant fait allusion à la répartition des immeubles scolaires, suggérant que "les mieux nantis" continuaient à être bien servis alors que les autres devaient apprendre à s'en passer.

Pour ce qui est par ailleurs des ressources financières, la CECM a constaté que le Conseil scolaire qui voit à la redistribution des sommes perçues par la taxe scolaire n'a pas trouvé, pour en répartir le produit, la formule qui tiendrait compte de tous les facteurs qui influencent différemment les budgets des commissions scolaires.

> La répartition des ressources se fait donc actuellement, pour la presque totalité du produit de la surtaxe, selon un per capita uniforme qui ne tient compte ni des situations particulières, ni des milieux sociologiques, ni des priorités pédagogiques ou administratives des commissions scolaires.
>
> Cette formule de distribution est certes plus équitable que celle utilisée dans le passé mais elle n'assure pas nécessaire-

ment la qualité des services dans toutes les commissions scolaires, à tous égards et n'a pas résolu le problème du rattrapage entre commissions scolaires, un des principaux objectifs du Conseil. (1)

A propos du rattrapage entre commissions scolaires, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer a noté ce qui suit: "L'expérience a effectivement démontré que dans certaines commissions scolaires où certains services étaient moindres par rapport à d'autres, on se rendait compte que sur d'autres plans, lesdites commissions scolaires étaient à ce moment-là avantagées par rapport aux autres commissions scolaires." (2)

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer et les cadres de Baldwin-Cartier ont toutefois noté que l'assiette fiscale était mieux répartie qu'auparavant (3).

Pour le service d'administration financier du PSBGM:

> It is a false illusion claimed by the M.SC that one of its main purposes is to provide equal opportunities of education for all children. For many years before Bill 71, School Taxes were pooled and divided on a weighted per pupil basis. Under the Council Allocation of funds, it is noted there is a wide deviation in the cost per pupil of the different Boards. (4)

3. Les services éducatifs et le Conseil scolaire

Il vient d'être brièvement question du rôle du Conseil en matière de répartition des ressources financières de l'Île de Montréal. Certaines commissions scolaires se sont aussi intéressées à décrire la situation touchant les responsabilités du Conseil en matière de services éducatifs et les rapports entre les commissions scolaires et le Conseil eu égard au même sujet. Voici d'abord la perception du Superintendent of Student Services du PSBGM:

> The Island Council has not developed educational services which are more effective and efficient than they were under the local boards.

---

(1) Huit avis..., p. 17.

(2) Huit avis..., p. 42.

(3) Huit avis..., p. 34 et p. 44.

(4) Huit avis..., p. 88.

> The demands of the Island Council with respect to the submission of special projects (i.e. inner city projects) appear to some schools as overly stringent and 'not worth the effort'.
>
> (...)
>
> Insofar as the Student Sercices Department is concerned, the Island Council has not been of sufficient benefit to justify the expenditure of well over one million dollars in salaries for Island Council personnel. (1)

Son collègue administrateur des finances partage le même avis:

> The high cost of operating the MISC $1,600,000 this year is an additional burden which provides little in Educational Benefits. (2)

C'est aussi ce que l'on croit à l'équipement ("Buildings and Grounds"):

> There do not appear to be adequate constraints on the growth of Council Staff. Any attempt to restructurize its functions in the future will cause serious personnel placement problems. (3)

Au service des "programmes" (Curriculum), on se plaint du "temps perdu" en réunions au Conseil ce qui empêche les gens de faire leur travail à la commission et "slows down the process of getting educational services delivered".

> Building of superstructure and support staff adds expensive and unnecessary bureaucratic element in the educational world in Montreal. This money comes out of the pot: should be in hands of boards. (4)

On s'entend toutefois partout sur le fait que le Conseil est un bon endroit pour échanger sur des problèmes communs et rencontrer des francophones. Mais en gros, les cadres du PSBGM ont de leur rapport

---

(1) Huit avis..., p. 95.

(2) Huit avis..., p. 88.

(3) Huit avis..., p. 94.

(4) Huit avis..., p. 87.

avec le Conseil de l'Île et de son rôle une vision largement négative (1). Le Conseil permet de pratiquer une forme de tourisme scolaire; pour le reste, il est une perte de temps, d'énergie et d'argent qui au surplus nuit à la marche des opérations des cadres du PSBGM même au plan pédagogique.

Le PSBGM en tant que tel n'a pas fourni d'analyse de la situation proprement dite concernant les services éducatifs. Il a annexé à son avis ceux de ses cadres et il s'est contenté de faire des remarques de nature générale que l'on analysera en temps utile.

La CECM de son côté n'a fait qu'effleurer la question. Mais il est assez clair que pour la CECM les responsabilités actuellement dévolues au Conseil par la Loi 71 en matière pédagogique (en particulier concernant les milieux défavorisés) sont vues comme "des empiètements du Conseil" dans des domaines qui ne devraient relever que des commissions scolaires. On accepte cependant que le Conseil serve de "lieu de concertation" et d'entraide volontaire pour les commissions scolaires.

Les cadres de la Commission scolaire Baldwin-Cartier estiment pour leur part imprécis le rôle du Conseil dans le domaine de l'enfance inadaptée, de l'éducation des adultes, de l'enseignement professionnel et de l'enseignement aux autres que catholiques et protestants. Dans l'avis qu'elle a fait parvenir au Comité, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer ne pousse pas non plus très loin son analyse de la situation (2). En filigrane toutefois on peut deviner que la Commission estime que le Conseil dépasse ou est tenté de dépasser le rôle qu'on voudrait lui voir jouer: c'est pourquoi Jérôme-Le Royer estime que les services communs ne devraient pas être rendus obligatoires. On donne cependant comme "exemple valable" la politique alimentaire du Conseil scolaire. L'expérience vécue lors d'une étude sur le transport scolaire est perçue plus négativement dans la mesure, dit-on, où "certaines démarches du Conseil auraient pu obliger quelques commissions scolaires de l'Île à modifier leur organisation sans tenir compte des contingences du milieu".

A propos du rattrapage en milieux défavorisés, il faut sans doute croire que l'on juge trop important le rôle actuel du Conseil en la matière (3) puisqu'on signale qu'il devrait se "limiter à étudier les données, établir les principes, faire les recherches globales et établir les politiques d'ensemble".

---

(1) A cette image négative du Conseil s'ajoute un autre élément: le fait que la langue de travail y soit le français. Cela est vu comme un net désavantage par certains cadres. Voir Huit avis..., pp. 87-89-91.

(2) Huit avis..., pp. 37-47.

(3) Techniquement, le Conseil approuve en effet chaque projet.

La Commission scolaire fait les mêmes remarques à propos de l'enfance inadaptée, les cours d'études, l'éducation des adultes. Mais le contexte suggère que l'on réfère davantage aux pouvoirs théoriques du Conseil en ces matières car, sauf erreur, le Conseil ne les a pas exercés. A propos cependant des services de l'enseignement et des services aux étudiants, la Commission "constate qu'à date de nombreux comités non justifiés ont été créés par le Conseil sur des sujets de juridiction exclusive de chacune des commissions scolaires". On ne précise pas cependant lesquels.

A la Commission scolaire du Sault-Saint-Louis (1), on est d'avis que

> la pédagogie n'a toujours été qu'au dernier rang des préoccupations dudit renouvellement qu'aurait dû susciter la Loi 71. Concernant le conseiller cadre en pédagogie du Conseil scolaire de l'île de Montréal, les membres du Comité s'interrogent sur la qualité et la quantité des moyens mis à la disposition de cette personne ressource par ledit organisme.

Cette même Loi 71 est décrite comme "une loi de technocrates et de politiciens plutôt qu'une loi attentive au bienfait des élèves et des pédagogues".

Plus loin on reprend avec insistance le même thème: "La Loi 71 est une loi à trop faible teneur au niveau des répercussions d'ordre pédagogique." Au Sault-Saint-Louis, on s'interroge toujours sur le "pourquoi d'une telle législation, tellement les bienfaits concrets sont minces et peu éloquents". D'ailleurs, "On est d'avis que le Conseil scolaire de l'île de Montréal est un organisme central qui n'est pas en mesure de prendre connaissance et d'évaluer adéquatement les besoins réels des commissions scolaires de l'île de Montréal." (2)

Enfin, relevons l'analyse de la situation des cadres du Conseil scolaire. Elle commence par une énumération des pouvoirs conférés par la Loi 71. Les cadres expriment l'avis que l'on affirme à tort que hors en matière de rattrapage en milieux défavorisés, le Conseil n'aurait pas de pouvoir de réglementer les matières pédagogiques. Selon eux, les termes généraux de la Loi et sa référence à la "planification du développement" touchent toutes les opérations des commissions scolaires.

Cependant, cette interprétation large de la Loi ne se comprend que "si on interprète la loi comme ayant voulu considérer le Conseil et

---

(1) Huit avis..., p. 64.

(2) Huit avis..., p. 67.

les commissions scolaires comme un bloc relativement homogène qui accepte librement de se donner des règles de jeux communes".

Or dans les faits, poursuivent les cadres, toutes les commissions scolaires n'ont pas perçu le Conseil dans cette perspective. "Elles ont fait montre de réserve à l'endroit du Conseil, parfois même d'une certaine agressivité et l'ont souvent perçu comme une menace à leur autonomie. Le Conseil n'est pas encore un enfant dont elles sont prêtes à reconnaître la paternité."

Quant au Conseil, il n'a que très peu utilisé son pouvoir de réglementation notamment "à cause de cette attitude parfois négative de certaines commissions scolaires. Malgré cette démarche prudente, le Conseil nous paraît avoir fait ses preuves comme instrument de concertation dans l'action des commissions scolaires". On cite alors les nombreuses "tables autour desquelles on échange des idées et on convient d'adopter les mêmes solutions devant les mêmes problèmes".

On explique enfin l'agressivité de certaines commissions scolaires par deux facteurs: "l'ambiguïté des champs dans lesquels le Conseil entend exercer son action et l'absence d'une politique de consultation" (1).

4. Les services éducatifs et la langue

On a déjà examiné au chapitre précédent la question des services éducatifs dans le secteur français du PSBGM et les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques. Il suffira d'en rappeler les conclusions.

Au plan du vécu subjectif, les porte-parole des parents dont les enfants fréquentent les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques et les professionnels de l'éducation qui y oeuvrent ont le sentiment que leur manque de pouvoir politique sur l'île de Montréal (celui-ci étant détenu par les francophones chez les catholiques et les anglophones chez les protestants) rejaillit ou risque de rejaillir sur la qualité de l'éducation. De même la situation de bilinguisme dans laquelle se trouvent principalement les cadres et professionnels est vécue comme un handicap.

5. Les services éducatifs et la religion

Plusieurs organismes catholiques ont exprimé leur volonté que la foi chrétienne serve d'inspiration à l'ensemble de l'activité éduca-

---

(1) Huit avis..., pp. 125-127.

tive et donc aux services aux étudiants, à la structure d'encadrement pédagogique, etc. (1). Certains organismes à caractère religieux se sont livrés à une analyse de la situation plus en profondeur. On connaît déjà leur conclusion: l'école en tant que milieu éducatif n'est plus authentiquement catholique. Cela est dû à "l'intrusion" depuis une dizaine d'années au sein des structures scolaires, "de cadres, de planificateurs, de ministres" qui ont imposé une conception étatique de l'éducation (2).

En résumé

Il se dégage de cette analyse les éléments suivants:

a) Les commissions scolaires font effectivement un lien entre la taille des commissions scolaires et les services éducatifs: chacune est convaincue que la taille qui est la sienne lui permet précisément de dispenser en qualité et en quantité des services éducatifs. Certaines soulèvent par ailleurs une interrogation: la disproportion entre commissions scolaires réduirait indirectement la qualité des services des petites par rapport aux plus grosses. A cause du pouvoir que confère l'importance numérique, les plus petites seraient moins écoutées et laissées en état de dépendance. A l'inverse, certaines ont le sentiment d'être perdantes du fait du premier regroupement donc de l'augmentation de la taille des autres et de la création du Conseil.

b) Tout le monde convient que chaque élève doit, compte tenu de la disparité des besoins, jouir de chances égales; certains organismes affirment qu'actuellement des inégalités et des injustices existent à cet égard mais n'ont pas dit où ni comment.

D'autre part, on s'accorde pour dire que si le mode de répartition du produit de la surtaxe entre les commissions scolaires marque un progrès, la situation demeure en général insatisfaisante étant donné les besoins et les situations particulières des commissions scolaires.

c) Le rôle que joue le Conseil par rapport aux services éducatifs est, au sein des commissions scolaires, jugé négativement. Pour les unes, le Conseil est une perte de temps et d'argent voire une nuisance: il empêche les commissions scolaires de faire leur travail. Pour les autres, le Conseil empiète sur les responsabilités propres des commissions scolaires et est une atteinte à leur autonomie. Pour plusieurs, ses responsabilités sont trop imprécises.

Pour les cadres du Conseil, le Conseil s'est avéré un lieu utile de concertation mais on n'a pas éprouvé toutes ses virtualités.

---

(1) Voir le chapitre IV du présent rapport.

(2) Voir Rapport Proulx, pp. 139-140.

Ils expliquent ce phénomène du fait que les commissions scolaires ne perçoivent pas le Conseil comme étant issu d'elles-mêmes mais comme étant un organisme qui leur est extérieur ce qui expliquerait en même temps leur agressivité vis-à-vis lui.

d) Les minorités linguistiques ont le sentiment d'être mal ou moins servies à cause de l'absence de pouvoir politique.

e) Pour certains organismes du milieu à vocation plus religieuse, l'école elle-même en tant que projet éducatif n'est plus authentiquement catholique.

B - Quelques observations plus systématiques

La réforme de l'éducation au Québec poursuivait un objectif fondamental: assurer à chaque enfant des services de qualité et de nature équivalentes quel que soit son lieu de résidence. Cet objectif a été repris par ceux qui ont élaboré les projets successifs de restructuration scolaire sur l'île de Montréal. On en a senti plus qu'ailleurs la pertinence étant donné l'unité géographique et socio-économique que forme l'île de Montréal. La question se pose encore aujourd'hui et mérite une réponse. Pour ce faire, on fera d'abord un bilan comparé le plus objectif possible des services éducatifs (hors l'enseignement lui-même) qui sont offerts, soit aux étudiants, soit aux enseignants ou à ceux qui exercent des fonctions pédagogiques dans chaque secteur linguistique des huit commissions scolaires de l'île. On examinera ensuite la relation entre la taille de ces secteurs et la quantité et la variété des services offerts. A cet égard, une étude commandée par le Comité servira de source privilégiée (1). En second lieu, on reviendra brièvement sur la question des ressources financières sur l'île pour enfin s'attarder au problème plus spécifique des milieux défavorisés. L'analyse portera donc sur trois facettes d'un même thème: l'égalité des chances d'épanouissement de la personnalité des enfants.

1. Les services éducatifs dispensés sur l'île

Voici d'abord quelle était en 1975-1976 la situation en ce qui a trait aux services aux étudiants dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires.

---

(1) J.H. LEVASSEUR en collaboration avec G. GAREAU, Etude de la relation entre la taille des commissions scolaires et la quantité et la spécialisation de leurs services, Conseil scolaire de l'île de Montréal, avril 1976. Cette étude sera dorénavant citée sous le titre abrégé: Rapport Levasseur-Gareau.

TABLEAU 6.I

Services aux étudiants dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires (1)

●.service rendu au moins par une personne à temps plein
○.service rendu par une personne à temps partiel
-- .non applicable aux commissions protestantes

	Verdun		Ste-Croix		Lakeshore	S.S. Louis		J.-Cartier		Le Royer		PSBGM	CECM	
	F	A	F	A	A	F	A	F	A	F	A	FA [2]	F	A
Orientation														
Conseiller	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Encadrement												●	●	●
Recherche										○	○	●	●	
Conseiller	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Encadrement												○	●	●
Psycho-éducation														
Conseiller			●									●	●	●
Recherche													●	
Pastorale														
Animateur	●	●	●	●	--	●	●	●	●	●	●	--	●	●
Encadrement					--							--	●	○
Orthopédagogie														
Conseiller	○	○	●		●	●	●	○	○	●	●	●	●	●
Encadrement						○	○			○	○	○	●	●
Recherche													●	
Pastorale					--							--	●	
Santé														
Orthophonie-Audio			○	○	●			●	●			●	●	●
Orthophonie encadrement													●	
Physiothérapie													●	
Ergothérapie										●			●	
Soins infirmiers										●			●	
Vie étudiante														
Animateur	●	○	●			○	○			●	○		●	●
Encadrement													●	
Divers														
Visites éducatives													●	
Spécialités diverses												●	●	
TOTAL DES SERVICES DISPENSES	5	5	7	4	4	6	6	5	5	9	7	10	22	11

(1) Source: Rapport Levasseur-Careau, annexe 1, tableau 1.

(2) Le secteur francophone n'est pas distingué. Cette remarque vaut pour tous les tableaux.

Si l'on exclut certains services pour lesquels il est difficile d'établir des comparaisons entre commissions scolaires, on aboutit à une liste comptant 22 services y compris l'encadrement de ces mêmes services. L'examen du tableau 6.1 indique que seul le secteur français de la CECM les dispense tous et que le secteur anglais de la même commission scolaire en dispense exactement la moitié moins, soit 11. Le PSBGM se trouve sur le même pied si l'on tient compte du fait qu'il n'a pas à fournir de services de pastorale. Suit le secteur français de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer avec 9 services. Les autres secteurs dispensent entre 4 et 7 services chacun.

Si ce tableau manifeste bien la disproportion qui existe entre le secteur français de la CECM et les autres secteurs, il nous semble, précisément à cause de cette disproportion, rendre difficile les comparaisons entre commissions scolaires. Aussi, il nous a paru utile de refaire, à partir des mêmes données, un autre tableau (6.2) en éliminant certains services, soit les services d'encadrement qui ne sont pas rendus directement à l'étudiant et, pour la même raison, les services de recherche dont les résultats, théoriquement du moins, bénéficient aux secteurs français et anglais. Enfin, nous avons enlevé les services de santé parce que ceux-ci sont ou seront bientôt dispensés par le ministère des Affaires sociales. Au total, neuf services ont donc été retenus.

TABLEAU 6.2

Répartition de 9 services aux étudiants dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des huit commissions scolaires (1)

● = service rendu par au moins une personne à temps plein
○ = service rendu par une personne à temps partiel
-- = non applicable aux commissions protestantes

	Verdun	Ste-Croix	Lakeshore	S.S. Louis	S.-Cartier	Le Royer	PSBGM	CECM
	F A	F A	A	F A	F A	F A	FA	F A
Orientation	● ●	● ●	●	● ●	● ●	● ●	●	● ●
Psychologie	● ●	● ●	●	● ●	● ●	● ●	●	● ●
Psycho-éducation		●					●	● ●
Animation pastorale	● ●	● ●	--	● ●	● ●		--	● ●
Orthopédagogie	○ ○	●	●	● ●	○ ○	● ●	●	● ●
Orthopédagogie-pastorale			--				--	●
Animation étudiante	● ○	●		○ ○		● ○		● ●
Visites éducatives								●
Divers							●	●
TOTAL DES SERVICES DISPENSÉS	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

(1) Source: Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 1.

Il est facile de constater ici encore que seul le secteur français de la CECM offre les neuf services énumérés. Tous les autres secteurs dispensent entre trois et six services: la moitié des secteurs dispensent cinq services sur neuf. Ceci dit, il est difficile, à partir du tableau 6.3 de percevoir un lien très significatif entre la taille et le fait que les services sont donnés ou non par chaque secteur. On peut cependant dire, si l'on ne tient pas compte du secteur français de Sainte-Croix, que les secteurs qui comptent moins de 17,000 élèves obéissent en gros au même modèle. Ils offrent peu de services mais en nombre à peu près égal. C'est à partir de 17,000 élèves qu'un changement commence à être perceptible.

TABLEAU 6.3

Rapport entre la taille, les services aux étudiants rendus ou à rendre et le nombre de postes réellement affectés dans chacun des secteurs (1)

Secteurs	Population	Plein temps	Temps partiel	Non rendus	Nombre de postes
Verdun anglophone	1,872	3	2	4	3.6
Sainte-Croix anglophone	3,367	3	0	6	4.
Sault-Saint-Louis anglophone	6,395	4	1	4	9.3
Jérôme-Le Royer anglophone	7,625	4	1	4	12.5
Sainte-Croix francophone	8,150	6	0	3	15.
Verdun francophone	8,338	3	1	4	15.4
Baldwin-Cartier anglophone	9,695	3	1	5	14.5
Baldwin-Cartier francophone	9,872	3	1	5	14.5
Sault-Saint-Louis francophone	12,860	4	1	5 (2)	19.7
Lakeshore anglophone	16,974	3	0	4	26.5
Jérôme-Le Royer francophone	22,933	5	0	4	36.0
CECM anglophone	40,344	6	0	3	48.9
PSBGM anglophone et francophone	52,393	1	0	2 (2)	5.7
CECM francophone	133,601	9	0	0	181.3

(1) Source: Conseil scolaire de l'Île, Equipement-Démographie, Inscription au 30 septembre 1975, 12 mars 1976 et Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 1.

(2) Le PSBGM et la Commission scolaire du Lakeshore n'ont pas à dispenser la pastorale.

On peut voir cependant que c'est à partir de 6,400 étudiants qu'un secteur serait <u>théoriquement</u> en mesure d'affecter un homme à plein temps aux 9 services aux étudiants puisque c'est seulement à partir de ce nombre qu'il compte 9 postes. Ce raisonnement fait dans l'absolu ne tient évidemment pas compte de l'importance relative des services ni des conditions particulières qui y sont rattachées. On imagine mal en effet un orienteur au service de 6,400 élèves (1). Il faut retenir qu'au-dessous de 6,400 élèves, la marge de manoeuvre est très limitée sinon nulle. Les secteurs anglophones de Verdun et de Sainte-Croix sont précisément dans cette situation et celui de Sault-Saint-Louis est à la limite. Ces situations limites sont par ailleurs intéressantes dans la mesure où elles permettent de déceler les services qui ont été jugés essentiels.

Le tableau 6.4 indique précisément l'importance relative des services puisqu'ils sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre total des secteurs qui les offrent.

TABLEAU 6.4

Liste des services aux étudiants selon le nombre de secteurs qui les offrent (2)

Rang	Services	N	Plein temps	Temps partiel	Secteur français	Secteur anglais
1.	Orientation	14	14	0	6	8
1.	Psychologie	14	14	0	6	8
3.	Animation pastorale	12 (3)	12	0	6	6
4.	Orthopédagogie	13	9	4	6	7
5.	Animation étudiante	9	5	4	5	4
6.	Psycho-éducation	4	4	0	2	2
7.	Orthopédagogie-pastorale	1 (3)	1	0	1	0
8.	Divers	2	2	0	1	1
9.	Visites éducatives	1	1	0	1	0

(1) Le ratio moyen sur l'île étant de 1 conseiller par 1,818 élèves.

(2) Source: <u>Rapport Levasseur-Gareau</u>, Annexe 1, tableau 1.

(3) Ne concerne pas les commissions scolaires protestantes.

Trois services seraient donc considérés comme essentiels puisque tous les secteurs y consacrent au moins une personne à temps plein: ce sont les services d'orientation, de psychologie et d'animation pastorale (1). L'orthopédagogie semble considérée comme un service très important puisque 13 secteurs sur 14 le dispensent et que dans 9 secteurs, le service est assuré au moins par une personne à temps plein. On observe un premier saut avec l'animation étudiante où neuf secteurs seulement l'offrent et un autre avec la psycho-éducation. S'il est certain que les secteurs qui comptent moins de 7,500 élèves font face à des contraintes évidentes, à partir de 8,000 élèves, la plupart des secteurs comptent un minimum de quinze postes qu'ils peuvent répartir entre 9 services. On peut commencer à parler de choix possibles. A 17,000 élèves, les possibilités sont plus grandes encore puisque l'on peut répartir 27 postes entre 9 services.

Qu'en est-il maintenant des services à l'enseignement? Le tableau 6.5 en donne une image globale. Des 23 services à l'enseignement que l'on a pu recenser, seul le secteur français de la CECM les offre tous. Le secteur anglais de la même Commission suit de près avec 19 services. Le PSBGM et les deux secteurs de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer offrent le même nombre de services. Mais, chez cette dernière, 11 services du secteur français sont assurés par des postes à plein temps contre six au secteur anglais. Le PSBGM dispose de 16 postes à plein temps pour les 16 services qu'il offre.

Quant à l'influence de la taille sur la quantité des services offerts, elle est très perceptible si l'on examine le rapport entre la taille, le nombre de services possibles et le nombre de postes effectivement disponibles pour les remplir. Le tableau 6.6 montre qu'au-dessous de 8,000 élèves, les secteurs ne peuvent pas attribuer un poste plein temps par service qu'ils offrent. Entre 8,000 et 17,000 élèves on retrouve un nombre à peu près égal de postes pour le nombre de services offerts. C'est seulement à partir de 17,000 élèves qu'on peut <u>théoriquement</u> attribuer un poste plein temps pour chacun des 23 services.

Mais ici encore, il faut insister sur le caractère théorique de ce raisonnement. En pratique, certains services nécessitent, en raison de leur ratio relativement bas, l'emploi de plusieurs personnes. C'est le cas des bibliothécaires dont le ratio moyen est de 1,379. Afin de donner une image plus juste de la situation, nous avons examiné séparément les services de conseiller pédagogique y compris l'encadrement. Les responsables de l'encadrement sont susceptibles de rendre leurs services non seulement aux conseillers pédagogiques mais en même temps aux professeurs surtout dans les secteurs plus petits.

---

(1) Le service de pastorale est cependant obligatoire en raison du règlement du Comité catholique.

TABLEAU 6.5

Services à l'enseignement dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires (1)

● = service rendu par au moins une personne à temps plein
○ = service rendu par une personne à temps partiel

	Verdun		Ste-Croix		Lake-shore	S.S. Louis		B.-Cartier		Le Royer		PSBGM	CECM	
	F	A	F	A	A	F	A	F	A	F	A	FA	F	A
Programmes pédagogiques														
Encadrement						●	●	●	●	●	●	●	●	●
Morale/religion	○	○	●	○	○	●	○		●	●	○		●	●
Langue maternelle	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Langue seconde	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Mathématiques	○	○	○	○	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●
Sciences	○	○	○	○	○	○	○	○	○	●	○	●	●	●
Science de l'homme					●				○	●	●	●	●	●
Éducation physique	○	○	○	○	●	○	○	○	○	●	○	●	●	●
Formation personnelle et sociale									○	●	○	●	●	●
Arts plastiques & musique					○			○	○	○	○	●	●	●
Pré-scolaire												●	●	●
Programmes professionnel														
Encadrement										○	○	●	●	●
Conseiller	○	○			○	○	○			○	○	●	●	●
Organisation scolaire														
Encadrement													●	○
Conseiller en aménagement													●	●
Conseiller en organisation													●	●
Mesure et évaluation														
Encadrement						○	○						●	
Conseiller aux examens	○	○				○	○			○	○		●	
Conseiller en docimologie												●	●	
Recherche													●	
Média d'enseignement														
Encadrement	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	●	○	○
Conseiller en audio-visuel	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bibliothécaire	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
TOTAL DES SERVICES DISPENSÉS	11	10	9	9	11	13	13	10	13	14	14	16	23	24

(1) Source: Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 3.

TABLEAU 6.6

Rapport entre la taille, les services à l'enseignement rendus ou à rendre et le nombre de postes réellement affectés dans chacun des secteurs.[1]

Secteur	Population	Services rendus		Services non rendus	Nombre de postes
		Plein temps	Temps partiel		
Verdun anglophone	1,872	1	9	13	3.2
Ste-Croix anglophone	3,367	3	5	15	7.3
Sault-Saint-Louis anglophone	6,395	6	7	10	10.8
Jérôme-Le Royer anglophone	7,625	6	10	7	13.8
Ste-Croix francophone	8,150	5	4	14	19.9
Verdun francophone	8,338	3	8	12	13.8
Baldwin-Cartier anglophone	9,695	7	6	10	16.5
Baldwin-Cartier francophone	9,872	6	4	13	13.5
Sault-Saint-Louis francophone	12,860	7	6	10	20.65
Lakeshore anglophone	16,974	7	4	12	25.8
Jérôme-Le Royer francophone	22,933	11	5	7	26.15
CECM anglophone	40,344	2	17	3	78.6
PSBGM anglo-/francophone	52,393	16	0	7	102.
CECM francophone	133,601	22	1	0	229.4

(1) Source: Conseil scolaire de l'île de Montréal, Equipement-Démographie, Inscription au 30 septembre 1975, 12 mars 1976, et Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 3.

TABLEAU 6.7

Rapport entre la taille, les services rendus et à rendre et le nombre de postes de conseiller pédagogique réellement affectés dans chacun des secteurs (1)

Secteur	Population	Services rendus		Services non rendus	Nombre postes
		Plein temps	Temps partiel		
Verdun anglophone	1,872	0	6	7	1
Ste-Croix anglophone	3,367	1	4	8	2.3
Sault-Saint-Louis anglophone	6,395	4	4	5	5.2
Jérôme-Le Royer anglophone	7,625	4	8	1	7.2
Ste-Croix francophone	5,150	3	3	7	5.2
Verdun francophone	8,338	1	6	6	5
Baldwin-Cartier anglophone	9,695	5	5	3	7.5
Baldwin-Cartier francophone	9,872	4	3	6	5.5
Sault-Saint-Louis francophone	12,860	5	3	5	7.2
Laekshore anglophone	16,974	5	4	4	12.3
Jérôme-Le Royer francophone	22,933	9	3	1	16.7
CECM anglophone	40,344	13	0	0	40
PSBGM anglophone/francophone	52,393	12	0	1	34
CECM francophone	133,601	13	0	0	82

(1) Source: Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Equipement-Démographie, Inscription au 30 septembre 1975, 12 mars 1976 et Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 3.

 TABLEAU 6.8

Services de conseillers pédagogiques dispensés dans chacun des secteurs linguistiques des commissions scolaires (1)

○ = service rendu par au moins une personne à temps plein
⊖ = service rendu par une personne à temps partiel

	Verdun F	Verdun A	Ste-Croix F	Ste-Croix A	Lakeshore A	S.S. Louis F	S.S. Louis A	B.-Cartier F	B.-Cartier A	Le Royer F	Le Royer A	PSBGM FA	CEC F
Programme académique													
Encadrement						⊖	⊖	○	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖
Morale/religion	○	○	⊖	○	○	⊖	○		⊖	⊖	○		○
Langue maternelle	⊖		⊖		⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	○
Langue seconde	○	○	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	○
Mathématiques	○	○	○	○	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	⊖	○	⊖	○
Sciences	○	○	○	○	○	○	○	○	○	⊖	○	⊖	⊖
Science de l'homme					⊖				○	⊖	⊖	⊖	○
Education physique	○	○	○	○	⊖	○	○	○	○	⊖	○	⊖	⊖
Formation personnelle et sociale									○	⊖	○	⊖	○
Arts plastique & musique					○			○	○	○	○	⊖	⊖
Pré-scolaire												⊖	○
Programme professionnel													
Encadrement										○	○	⊖	○
Conseiller	○	○			○	○	○			○	○	⊖	○
TOTAL DES SERVICES DISPENSES	7	6	6	5	9	8	8	7	10	12	12	12	13

(1) Source: Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 3.

La CECM et le PSBGM sont également bien pourvus. Les deux secteurs de Jérôme-Le Royer semblent assez bien servis mais le secteur anglais l'est surtout par des personnes à temps partiel. Ce sont les deux plus petites commissions scolaires qui sont le moins bien servies: le secteur anglais de Verdun ne compte aucun conseiller pédagogique à temps plein et le secteur français n'en compte qu'ur. Voyons maintenant les ressources dont jouit chacun des secteurs. Le tableau 6.8 est suffisamment éloquent: aucun secteur comptant moins de 17,000 élèves est en mesure d'affecter un homme à temps plein à chacun des services de conseiller pédagogique qu'il offre. On doit en outre tenir compte du fait dans l'interprétation de ce tableau que le nombre de postes ne correspond pas nécessairement à un nombre égal d'individus. Ainsi, par exemple, le poste attribué au secteur anglais de Verdun est rempli dans les faits par six personnes qui partagent leur temps avec le secteur français de Verdun.

Comme la plupart des secteurs sont forcés de faire des choix, voyons enfin quels sont les services de conseiller pédagogique qui sont les plus offerts.

TABLEAU 6.9

Liste des services de conseiller pédagogique selon le nombre de secteurs qui les dispensent (1)

Rang	Services	N	Plein temps	Temps partiel	Secteur français	Secteur anglais
1.	Langue seconde	14	12	2	6	8
2.	Mathématiques	14	9	5	6	8
3.	Education physique	14	5	9	6	8
4.	Sciences	14	4	10	6	8
5.	Langue maternelle	12	12	0	6	6
6.	Morale/religion	12	6	6	5	7
7.	Enseignement professionnel	10	3	7	4	6
8.	Encadrement (académique)	9	9	0	4	5
9.	Arts plastiques et musique	8	3	5	3	5
10.	Science de l'homme	7	6	1	2	4
11.	Formation personnelle et sociale	6	4	2	2	4
12.	Encadrement (professionnel)	5	3	2	2	3
13.	Education pré-scolaire	3	3	0	1	2

(1) Source: Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableau 3.

Le service de conseiller pédagogique en langue seconde et à toutes fins utiles celui de conseiller en langue maternelle arrivent au premier rang. Ils sont suivis des services de conseiller en mathématiques, en éducation physique, en sciences et en religion/morale.

En résumé, il apparaît clairement qu'il existe des disparités assez prononcées entre les secteurs de chacune des commissions scolaires eu égard à la quantité des services qu'ils dispensent. Mais pour juger de l'importance de ces disparités, force nous est de préciser certains critères. Comparer entre elles les commissions scolaires selon le nombre absolu de services qu'elles dispensent constitue le moins bon critère car il ne tient pas compte de l'importance pédagogique relative de chacun des services ni des ressources qui sont affectées à chacun. Quoiqu'il en soit, à ne retenir que celui-là, on peut constater effectivement des disparités mais il est difficile de les qualifier.

On peut retenir comme second critère, le fait qu'un service est rendu par une personne à temps plein: il aurait en principe de meilleures chances d'être rendu adéquatement car la personne qui se voit chargée de deux ou de plusieurs services, surtout en des langues différentes, risque de négliger un service au profit de l'autre. Or il se trouve effectivement qu'un grand nombre de services tant aux étudiants qu'aux enseignants sont rendus par des personnes affectées à ces services à temps partiel. Cela est surtout vrai dans les services à l'enseignement dans les secteurs comptant le moins d'élèves.

Les degrés de liberté dont jouissent les commissions scolaires pour aménager leurs services en fonction de la diversité des besoins constituent un troisième critère; à cet égard, force nous a été de constater que la marge de manoeuvre de la grande majorité était, tant pour les principaux services aux étudiants que les services à l'enseignement, extrêmement limitée en raison du peu de personnel à temps plein qu'on peut y affecter.

On peut enfin ajouter comme dernier critère, le ratio poste à plein temps/élèves. C'est ce dont rend compte le tableau 6.10. Ce type de mesure permet de percevoir des écarts assez importants entre le maximum et le minimum. Il est de 265 élèves dans le cas des services aux étudiants, 305 élèves dans le cas des services à l'enseignement et de 110 élèves au ratio global. Toutefois, un examen plus approfondi indique que 8 secteurs sur 14 varient de moins de 5% par rapport au ratio global général qui est de 1 poste à plein temps pour 286 élèves (1) (et qui est aussi le ratio global de la Commission scolaire de Lakeshore), deux secteurs se situent entre 5% et 10% de la moyenne, trois secteurs entre 10% et 15%, et un à plus de 25%. On constate avec bonheur que six des secteurs les moins populeux, et donc en même temps les moins pourvus en personnel, ont des ratios inférieurs à la moyenne.

---

(1) L'ensemble des étudiants de toutes les commissions scolaires divisé par l'ensemble des postes.

TABLEAU 6.10

Ratio poste plein temps/élèves dans chacun des secteurs linguistiques pour les services aux étudiants, pour les services à l'enseignement et globalement(1)

Secteur	Population	Postes aux services aux étudiants	Ratio	Postes aux services à l'ens.	Ratio	Total des postes	Ratio global
Verdun anglophone	1,872	3.80	493	3.60	520	7.4	253
Ste-Croix anglophone	3,367	4.81	700	8.30	406	13.11	257
Sault-Saint-Louis anglophone	6,395	10.96	583	11.85	540	22.81	280
Jérôme-Le Royer anglophone	7,625	13.55	563	14.35	531	27.9	273
Ste-Croix francophone	8,150	17.19	474	21.90	372	39.09	208
Verdun francophone	8,338	16.20	515	15.40	541	31.6	264
Baldwin-Cartier anglophone	9,695	13.50	718	17.50	554	31.	313
Baldwin-Cartier francophone	9,872	16.50	598	14.50	681	31	318
Sault-Saint-Louis francophone	12,860	22.04	583	21.65	106	43.69	294
Lakeshore anglophone	16,974	30.50	557	28.80	589	59.3	286
Jérôme-Le Royer francophone	22,933	40.95	560	37.65	609	78.6	292
CECM anglophone	40,344	55.50	727	83.60	[illegible]	139.1	290
PSBGM anglophone/francophone	52,393	68.10	769	[illegible]	[illegible]	172.6	304
CECM francophone	133,601	232.50	575	[illegible]	[illegible]	473.4	282
TOTAL	334,419	546.10	612	[illegible]	536	1,170.60	286

---

(1) Source: Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Equipement-Démographie, Inscription au 30 septembre 1975, 12 mars 1976 et Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, tableaux 1 et 3. On a tenu compte de tous les postes sans exception. Les chiffres soulignés indiquent les minima et les maxima.

Il y a lieu enfin, à la lumière de ces nouvelles données et des quatre critères que nous venons d'énumérer, d'ajouter quelques commentaires à l'analyse que nous avons déjà faite au chapitre précédent (1) sur le traitement des minorités linguistiques au plan des services éducatifs.

En chiffre absolu, les secteurs français des commissions scolaires catholiques dispensaient en 1975-1976, 54 services aux étudiants et les secteurs anglais en offraient 38 (2). Si l'on ne tient compte que des 9 principaux services aux étudiants, les secteurs français en offraient 34 et les secteurs anglais 28, soit six de moins (3). Pour ce qui est de l'ensemble des services à l'enseignement, les secteurs français en donnaient 82 et les secteurs anglais 79 (4).

Quant aux services de conseillers pédagogiques, on en comptait 53 dans les secteurs français et 54 dans les secteurs anglais. En somme, l'application de ce premier critère nous fait voir une certaine disparité entre les deux réseaux, en ce qui concerne les services aux étudiants.

Le second critère était celui du nombre de services rendus par au moins une personne à plein temps. Dans l'ensemble des services aux étudiants, on en comptait 10 sur 38 (26.3%) dans le réseau anglais qui n'avaient pas de titulaire à temps plein contre 7 sur 54 (12.9%) dans le réseau français. Dans les 9 principaux services aux étudiants, on en trouvait respectivement 5 sur 28 (17.9%) contre 3 sur 34 (8.8%). D'autre part, dans les services à l'enseignement, 28 services du réseau français sur 82 (34.1%) étaient rendus par une personne à temps partiel contre 38 sur 79 (48.1%) dans le réseau anglais. Pour ce qui est enfin des services de conseiller pédagogique, 18 sur 53 (34%) étaient couverts à temps partiel chez les francophones et 27 sur 54 (50%) chez les anglophones. Vu sous cet angle, le réseau anglais des commissions scolaires catholiques apparaît donc relativement moins bien pourvu par rapport au réseau français puisqu'on y retrouve à la fois en chiffres absolus et proportionnellement plus de services rendus par des personnes à temps partiel. Si ce jugement est vrai pour l'ensemble du réseau, on doit cependant le nuancer pour ce qui est des secteurs en particulier puisque les différences se traduisent généralement par 1 ou 2 postes par secteur. On constatera enfin en ce qui concerne les services à l'enseignement, que la Commission scolaire Jérôme-Le Royer est plus que les autres responsable de la disparité entre les deux réseaux.

---

(1) Voir pp. 193 à 202.

(2) Voir tableau 6.1, p. 220.

(3) Voir tableau 6.2, p. 221.

(4) Voir tableau 6.5, p. 225.

Le troisième critère avait trait aux degrés de liberté dont jouissaient les secteurs linguistiques, c'est-à-dire du nombre de postes disponibles pour chaque service: à cet égard, tous les secteurs comptant moins de 17,000 élèves sont dans une situation analogue: ils sont forcés d'opérer des choix entre les services et ils ont grosso modo moins de choix s'ils comptent moins d'élèves. Cela est plus vrai encore pour les trois plus petits secteurs qui tous trois sont anglais (1).

Enfin, le dernier critère est celui des ratios poste plein temps/élèves. Le ratio moyen du réseau anglo-catholique était 1 poste à plein temps pour 287 élèves soit 0.4% au-dessus de la moyenne générale contre 281 élèves dans le réseau franco-catholique soit 1.9% au-dessous de la moyenne et 1 poste pour 299 dans le réseau anglo-protestant soit 4.5% au-dessous de la moyenne. Quatre des six secteurs anglo-catholiques avaient des ratios sous la moyenne générale.

En somme, il nous apparaît qu'il y a effectivement entre les secteurs français et les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques certaines disparités mais dont il nous apparaît difficile de juger de l'importance: la plus perceptible de ces disparités est la suivante: globalement les secteurs français comptent proportionnellement plus de services dispensés par des titulaires à plein temps que les secteurs anglais. Du fait en outre que le nombre d'élèves détermine en gros le nombre de postes attribués au secteur, il apparaît que les secteurs les moins populeux sont les plus défavorisés. Or il se trouve que parmi les 9 secteurs qui sont sous le seuil de 17,000 élèves on en compte 5 anglais et 4 français.

D'autre part, les sources disponibles ne nous ont pas permis d'examiner la situation du secteur franco-protestant du PSBGM qui incidemment comptait en 1975-1976 presque autant d'élèves que le secteur anglais de Verdun soit 1,607 contre 1,872. Rappelons simplement les données du <u>Rapport Mathieu-Malone</u>: les professeurs du secteur franco-protestant avaient à leur service un conseiller pédagogique à temps plein en français langue maternelle (2). Ils profitaient pour le reste des services offerts au réseau anglais. C'est là une situation analogue à celle du réseau anglais de Verdun. Quant aux étudiants, ils partageaient à la fin de juin 1975, les services offerts au secteur anglais (3) mais, il semble que depuis lors, ils bénéficient des services d'un orienteur et demi (4). Du point de vue des services aux étudiants, les anglo-catholiques de Verdun seraient donc mieux servis.

---

(1) Voir les tableaux 6.3, p. 222; 6.6, p. 226; 6.7, p. 227.

(2) Voir <u>Rapport Mathieu-Malone</u>, p. 79.

(3) <u>Ibid</u>., p. 77.

(4) Renseignement recueilli par M. Jules Levasseur dans le cadre de l'étude sur la relation entre la taille et les services éducatifs.

2. L'équité des ressources financières

Il va de soi que l'égalité des chances dans l'accès aux services éducatifs va de pair avec une distribution équitable des ressources financières dont dispose la communauté scolaire dans son ensemble. Tout le monde s'accorde pour dire que cette répartition des ressources doit aussi tenir compte des besoins variables des commissions scolaires. Or la formule du "per capita", tout au moins pour ce qui est du produit de la surtaxe, n'est très certainement pas l'idéal: premièrement, en-deçà d'un certain seuil, cette même formule ou tout autre basée principalement sur la population scolaire peut effectivement aboutir comme on vient de le constater, à défavoriser les plus petits par rapport aux plus gros en ce qu'elle limite la liberté de manoeuvre des premiers. Ces commissions scolaires s'efforcent d'abord, comme c'est normal, d'assurer ce que tout le monde considère comme les services essentiels lesquels visent forcément le plus grand nombre. Il s'ensuit donc que la taille des commissions scolaires est un premier facteur qui influe sur la quantité des ressources matérielles. Deuxièmement, la formule du per capita repose sur le postulat que les besoins des étudiants et plus globalement ceux des commissions scolaires sont identiques ce qui n'est pas nécessairement le cas. Enfin, on se rend compte que la définition des besoins est une opération complexe surtout si l'on veut que cette définition soit commune à ceux qui sont responsables de l'éducation sur l'île de Montréal. Elle implique alors une autorité commune.

Par conséquent, le problème de l'équité dans la distribution des ressources apparaît donc à la fois comme lié à la démographie, à des techniques administratives, à la justice distributrice et enfin et surtout peut-être à la politique dans l'exacte mesure où des choix sont en cause et donc une ou plusieurs autorités.

3. Les milieux défavorisés

Sans avoir été au coeur des débats et des projets de restructuration scolaire antérieurs, la résolution des problèmes de l'éducation en milieux défavorisés en a toujours constitué un des aspects relativement importants. On en a même fait l'un des objectifs spécifiques de la Loi 71 (1).

---

(1) Le Ministre de l'Education déclarait le 6 décembre 1972: "Le problème constitue, à mes yeux, une véritable priorité. Ce n'est pas qu'un problème d'organisation scolaire, c'est avant tout un problème social parce qu'en effet, on constate que certains élèves des zones dites défavorisées, même s'ils reçoivent des services scolaires comparables, sont incapables d'en profiter. Ils accusent fréquemment des retards, des retards sur le plan de la lecture, des retards sur le plan académique, qui peuvent aller jusqu'à deux ou trois ans. Ceci est lié non seulement aux problèmes urbains -- que l'on songe

Un regard rétrospectif sur les débats auxquels ont donné lieu les projets de Loi 62 et 28 (1) et la Loi 71, permet sans peine de constater que la problématique qui y a dominé s'inscrit largement à l'intérieur de celle que nous avons décrite au second chapitre de ce rapport sous le titre: "La pauvreté, un phénomène social" (2). Selon cette lecture, la pauvreté des personnes est principalement vue comme le résultat des carences du "milieu", carences par rapport aux biens que possèdent les milieux implicitement définis comme normaux.

Dans le domaine scolaire, cette même problématique a donné lieu à ce que l'on a appelé "l'éducation compensatoire", mieux connue ici sous le nom de "mesures de rattrapage en milieux défavorisés" (3). Le Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles de la division des services spéciaux de la CECM en a résumé les grands traits comme suit:

> Les objectifs (des programmes d'intervention éducative en milieux défavorisés) sont définis en termes de carences diagnostiquées chez les enfants de milieux socio-économiquement faibles, carences que l'on croyait responsables des échecs académiques massifs dans ces milieux.
>
> Les modèles d'intervention sont également similaires. Le problème de l'éducation en milieux socio-économiquement faibles étant la résultante d'un ensemble de facteurs, il apparaissait important d'agir simultanément et massivement sur plusieurs plans à la fois. Les stratégies d'intervention étaient donc définies en termes d'intensification des ressources pédagogiques existantes ou d'addition de ressources supplémentaires à l'intérieur du système scolaire actuel. Toute mesure qui apparaissait intéressante était intégrée à l'Opération Renouveau et intensifiée. C'est ainsi que l'on préconise l'addition de personnel enseignant, l'addition de personnel para-pédagogique, l'addition de matériel, etc... L'attribution de ces suppléments était fonction d'une analyse des besoins (caractérisation des

---

aux taudis, que l'on songe à l'alimentation -- mais à un phénomène sociologique, qui fait que la pauvreté devient une sous-culture au sein d'une culture. Par conséquent, il me semble que voilà là (sic) un immense secteur qui justifierait, à lui seul, la mise en commun des ressources pour y faire face." Discours en seconde lecture dans Journal des Débats, 12 (6 décembre 1972) 2975.

(1) Voir Rapport Beaulieu, pp. 131-138.

(2) Voir chap. II, p. 55 et ss.

(3) L'expression, comme on sait, a été consacrée par la Loi 71.

écoles en fonction de leurs handicaps socio-pédagogiques (1)) et à l'établissement de normes par les administrateurs.

Le schéma suivant résume les paragraphes précédents:

<u>Hypothèse</u>: les enfants de milieux socio-économiquement faibles sont déficients
<u>origines de ces déficiences</u>: sous-stimulation
<u>causes de ces déficiences</u>: pauvreté du milieu
<u>Objectif</u>: compenser les déficiences
<u>Méthode</u>: établissement de programmes de rattrapage visant à mettre tous les enfants sur le même pied. (2)

Les interventions s'inspirant de cette problématique, comme l'ont montré de nombreuses recherches menées aux Etats-Unis, se sont avérées à toutes fins utiles inadéquates. A la CECM, les évaluateurs de l'Opération Renouveau ont posé sur elles un diagnostic prudent mais semblable:

> Il est difficile d'évaluer véritablement les effets de l'Opération Renouveau, mais si l'on considère les évaluations des projets américains similaires, il y aurait peu de chances pour que les mesures mises de l'avant par l'Opération Renouveau suffisent à modifier en profondeur les écoles en milieux socio-économiquement faibles. Toutes convergent vers la même conclusion: le réaménagement des ressources pédagogiques existantes ou l'addition de ressources supplémentaires à l'intérieur du système scolaire actuel, <u>n'ont aucun effet direct sur le nivellement des différences dues au milieu</u>. (3)

---

(1) Les auteurs renvoient à: C. FOREST, <u>Handicaps socio-pédagogiques des élèves du niveau élémentaire à la CECM</u>. Division des services spéciaux, CECM, (1972).

(2) <u>Analyse critique de l'Opération Renouveau</u>, 1 Document synthèse, mai 1975, pp. 44 et 50. Pour une analyse plus élaborée de cette problématique, voir M. BELANGER, <u>L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: Les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec</u> dans <u>L'Education en milieux défavorisés</u>, R. PIERRE-JOLY, éditeur, Service des relations publiques, CECM, 1974; pour une critique des fondements psychologiques de cette approche, voir C. E. CAOUETTE, <u>Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé</u>, Rapport-synthèse, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1976 (sous presse); aussi, B. BERENSTEIN, <u>Langages et classes sociales</u>, chapitre 10, <u>Critique du concept d'"enseignement de compensation"</u>, Paris, Ed. de Minuit, 1975, pp. 249-263.

(3) <u>Analyse critique de l'Opération Renouveau</u>, p. 45.

Sur le plan des structures, cette problématique a donné lieu à divers aménagements: d'abord, les ressources financières ont été centralisées au Conseil scolaire afin d'égaliser à la fois le fardeau fiscal et les ressources disponibles pour pouvoir dans un second temps les répartir en fonction des besoins des milieux. Plus spécifiquement, on lui a fait le "devoir (...) d'adopter, par règlement, des mesures propres à assurer le rattrapage dans les milieux défavorisés en matière d'éducation" (1). Aujourd'hui, cela est remis en question.

Le Conseil utilise ce pouvoir afin de se doter d'instruments de mesure pour pouvoir répartir de façon plus rationnelle les ressources en fonction des besoins des commissions scolaires (2). Il a tenté aussi d'élaborer une politique générale d'intervention pour toute l'île, politique qui est encore largement en gestation (3). Les tâtonnements que le Conseil connaît en cette matière s'expliquent notamment par l'évolution même qu'était en train de subir la manière de comprendre la pauvreté en milieu scolaire au moment où le Conseil s'est mis à l'oeuvre.

En effet, depuis lors, une nouvelle façon de voir les choses axée sur le "respect des différences" tend à remplacer la première (4). Au plan sociologique, cette vision postule l'originalité et la spécificité des cultures des différents milieux, notamment de celle des milieux populaires. Au plan de l'action, elle entraîne la conséquence suivante:

> Dans cette seconde phase du cheminement, les problèmes ne sont plus analysés en fonction des carences du milieu mais en fonction de l'inadéquation du système au mode de fonctionnement des enfants de ces milieux. Dans cette optique, on ne vise plus à adapter l'enfant à l'école mais à adapter l'école à l'enfant. (5)

---

(1) Loi de l'instruction publique, art. 591. Sur les débats parlementaires autour de cet article, voir Journal des Débats, 118 (9 décembre 1972), B-7280 à B-7290 et B-7300 à B-7303.

(2) Voir R. DEPATIE, Y. LEFEBVRE, C. PARENT, Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal, décembre 1974; et des mêmes, Identification des écoles fréquentées dans une large mesure par des enfants de milieux défavorisés, décembre 1975.

(3) Voir les commentaires du président du Comité d'orientation des mesures de rattrapage en milieux défavorisés, M. Pierre Légaré, aux membres du Conseil scolaire, 11 mars 1975.

(4) On aura reconnu notre "troisième lecture" du chapitre II.

(5) Analyse critique de l'Opération Renouveau, p. 49.

Voici cette même problématique schématiquement résumée:

Hypothèse: les enfants de milieux socio-économiquement faibles sont différents
origine de ces différences: influences socio-culturelles différentes
causes de ces différences: conditions socio-économiques différentes

Objectif: réduire les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu

Méthode: adapter l'école aux besoins spécifiques des enfants auxquels elle s'adresse.

Au plan des structures, l'intérêt se porte surtout sur l'école en tant que totalité et à ses relations avec le milieu. On parle alors de "changer l'école" elle-même et d'en créer de nouveaux types (1), l'école traditionnelle se révélant incapable d'améliorer le rendement scolaire de ses étudiants. C'est de cette "lecture" que s'inspire l'idée de "l'école communautaire" à laquelle s'intéresse, à la suite d'expériences diverses, le ministère de l'Education (2):

> L'institution éducative communautaire est l'institution que se donne un milieu en état d'éducation permanente pour coordonner la fourniture de toutes les activités éducatives dont il exprime le besoin. Cette institution peut correspondre à des unités locales seulement ou à un réseau de plusieurs niveaux, à l'intérieur d'un milieu relativement homogène. (3)

L'idée de créer des "écoles nouvelles" est souvent liée à celle de transformer les modèles de gestion des écoles et de décentraliser, à l'intérieur de limites plus ou moins étendues, les pouvoirs à la base, en particulier les pouvoirs de déterminer les objectifs qui conviennent au milieu. On postule alors que le milieu est plus en mesure que quiconque d'élaborer les solutions qui lui conviennent (4).

---

(1) Sur les nouveaux modèles d'école, voir M. BELANGER, op. cit., pp. 18-20; G.D. VAY, L'ouverture communautaire de l'école - Eléments de discussion, dans Education et développement, Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, ministère de l'Education, avril 1975, pp. 262-320, en particulier pp. 265-270 et 279-299.

(2) Education et développement, Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, avril 1975, pp. 59-68.

(3) Education et développement, p. 60.

(4) C'est cette problématique qui historiquement a été implicitement sous-jacente à l'étude menée par la CECM sur la "gestion participative" et qui a donné lieu au rapport intitulé: La gestion participative, 5 juin 1975.

Cette approche, faut-il le souligner, ne s'applique pas spécifiquement aux milieux défavorisés. Mais c'est pourtant en tant qu'elle est apparue pour les milieux populaires comme un moyen efficace de soustraire à l'influence de la "culture dominante" et de développer les virtualités originales de sa propre culture, que cette approche a reçu le plus de faveur.

Or cette idée même d'une culture propre aux milieux défavorisés qui servait de fondement à l'idéologie des milieux populaires fait maintenant à son tour l'objet d'une remise en question.

> La culture du pauvre n'existe que par rapport à une culture dominante dont elle dépend et qui la détermine. Elle se définit à la base en termes de manque, de privation, d'indigence par rapport aux plus riches; en termes d'infériorité socio-économico-politico-culturelle à une époque historique et sociale donnée. Elle est absence, insuffisance, déviance, distorsion de la culture officielle, mais elle est tout cela en rapport à une organisation sociale donnée des rapports de travail. En ce sens, elle est liée dans sa définition à des valeurs, des aspirations, des attitudes, des normes de comportement en référence à la société, même si elle présente un système de rationalisation et d'auto-défense particulier (valeurs, comportements, habitudes de vie) qui lui permet de survivre malgré son sentiment profond d'aliénation face à la culture globale. (1)

L'expression "milieux populaires" semble avoir été créée en réaction à celle de "milieux défavorisés" désormais entachée d'une connotation péjorative. Mais à son tour, elle simplifie la réalité: en effet, les "milieux populaires" abritent à la fois des ouvriers stables, des petits salariés, des pauvres voire des miséreux mais aussi une petite bourgeoisie, traditionnelle ou nouvelle, et qui ont chacun leur vision propre du monde (2). Néanmoins, on doit reconnaître que cette idéologie a historiquement joué un rôle important: elle a été le lieu où s'est articulée la critique de l'idéologie dite du "rattrapage" et a permis de la dépasser.

---

(1) Y. LEFEBVRE, Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés, dans Education et développement, p. 145. A l'occasion d'un colloque sur les milieux défavorisés, J. Grand'Maison faisait remarquer comment tout le monde était démuni "même les experts" pour décrire les valeurs ou la culture des milieux défavorisés, (15 décembre 1975). Voir aussi P.W. BELANGER, Impressions d'impressions, dans Education et développement, p. 145.

(2) Voir à ce propos: Y. LEFEBVRE, op. cit., pp. 141-150.

Au plan des structures, l'idéologie des milieux populaires propose par ailleurs que soient remis à la base le droit et les moyens de déterminer les orientations de l'école. On peut observer cependant que ce programme d'action n'appartient pas en propre à cette idéologie. On le retrouve dans tous les milieux. Dans les faits, seule l'école privée jouit pour le moment de cette possibilité. Il est intéressant de savoir que cette pratique a été justifiée historiquement -- et c'est toujours le cas -- par le droit de l'enfant de "bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité" auquel se rattache le droit des parents "de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants" et enfin celui des personnes et des groupes "de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins" (1). Mais il faut savoir en outre que ce préambule a été textuellement suggéré par l'épiscopat du Québec qui visait avant tout la protection des droits religieux de l'enfant (2). Son sens original a pris aujourd'hui une extension beaucoup plus large.

Concrètement, certains ont donc le moyen de "choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants" et même de "créer des institutions d'enseignement autonomes". D'autres n'ont pas ces moyens. Les porte-parole des "milieux populaires" mais aussi de nombreux parents, en revendiquant l'autonomie de l'école, n'inventent pas une nouveauté bizarre puisqu'il s'agit en fait d'un droit reconnu dans la loi mais que seule une minorité peut concrètement exercer (3).

Ceci dit, il ne faut sans doute pas perdre de vue que les causes profondes de la pauvreté ne résident pas à l'école -- bien que l'école, paradoxalement, par les valeurs qu'elle privilégie, les normes sociales qu'elle sanctionne, les pratiques qu'elle autorise ou réprime, contribue à fabriquer la pauvreté ou la richesse. Des analyses nous ont montré (4) que la pauvreté est:

---

(1) Préambule de la Loi du ministère de l'Education.

(2) Lettre au Premier Ministre de la Province de Québec, 29 août 1969 dans L'enseignement confessionnel, textes de l'épiscopat du Québec, Montréal, Fides, p. 6.

(3) C'est peut-être en ce sens que P.W. BELANGER disait de l'idéologie des milieux populaires qu'elle "plongeait probablement ses racines dans le libéralisme". Voir Impression d'impressions dans Education et développement, p. 107.

(4) Voir chapitre II.

un problème posé à la collectivité toute entière en termes d'organisation de la division du travail, des rapports de production, de la distribution du pouvoir et des ressources culturelles disponibles. Il est donc socio-économico-politico-culturel, il touche, à la base, à l'organisation des rapports sociaux dans une société: indigence des uns et consommation ostentatoire des autres. (1)

Les deux idéologies principales qui viennent donner un contenu à cette affirmation ont déjà fait l'objet d'une brève analyse (2): rappelons que pour la première, la pauvreté est l'effet d'un système désaxé parce qu'orienté vers la croissance économique vue comme une fin en soi. Pour l'autre, la pauvreté est le résultat de la division fondamentale entre ceux qui possèdent et contrôlent les moyens de production et ceux qui ne possèdent et ne contrôlent rien et vendent aux premiers leur force de travail.

Ces deux approches renvoient naturellement à des questions de fond. L'une de ces questions a trait au contenu même de l'éducation: L'école n'est évidemment pas neutre, elle promeut une vision du monde et de la société. La plupart des adultes du Québec qui ont fréquenté l'école catholique avant 1960 ont connu une école marquée par l'idéologie de chrétienté. Depuis lors, l'idéologie libérale axée sur la compétence et la compétition a pris la relève (3). Il faut se demander si celle-ci a quelque chance de faciliter vraiment la solution des problèmes des milieux défavorisés. Les enseignants, on le sait, tout en reconnaissant être eux-mêmes un produit de cette idéologie, ont déjà répondu (4): leur réponse est non. Les Eglises chrétiennes en privilégiant une perspective centrée sur l'analyse des valeurs ont aussi répondu non (5).

---

(1) Rapport sur les zones défavorisées de l'Île de Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, p. 4.

(2) Voir chapitre II, pp. 57 à 63.

(3) Le Rapport Wener a mis en lumière les principaux types d'écoles qui sont véhiculés dans le milieu québécois, pp. 118-163. Voir J. DESCLOS, Inventaires de quelques conceptions et essai de typologie, dans Cahier de pastorale scolaire, 4 (1973) 118-131.

(4) Voir Commentaire de la CEQ à Education et développement, 26 janvier 1976 - D-6503. Aussi Ecoles et luttes de classes au Québec.

(5) Dans son dernier message de la Fête du Travail, l'épiscopat canadien déclare: "Un peu partout aujourd'hui, on s'accorde de plus en plus pour affirmer que quelque chose ne va pas dans notre système social et économique: ce système faillit à sa tâche d'assouvir les besoins essentiels de la majorité des humains. L'ordre économique actuel a

Une autre question concerne la pédagogie sociale à élaborer pour transformer l'école et ses contenus. Alentour de ce problème, Jacques Grand'Maison écrit:

> L'approche idéologique globale, toute nécessaire fut-elle, stérilise le cheminement démocratique et même l'agir comme tel, dans la mesure où on la pose au point de départ sans assurer d'abord une démarche pédagogique de maturation (...). (1)

De fait, les grandes déclarations épiscopales n'atteignent que fort peu les gens tandis que certaines actions des enseignants telle la publication du "Manuel du premier mai", provoquent au contraire de grands débats mais font en même temps se cabrer une bonne partie de la population.

Pour l'instant, il nous semble, après avoir écouté le milieu, qu'un consensus, même à travers les débats idéologiques plus globaux, est en train de naître: cette pédagogie doit d'abord passer par la mise en place de structures scolaires qui favoriseraient à tous les niveaux mais en particulier à la base, donc au niveau de l'école, les apprentissages aux vraies responsabilités. Nous aurons l'occasion de revenir là-dessus en examinant d'une manière plus spécifique les instances de décision du milieu scolaire.

CONCLUSION

Ce chapitre comprenait deux grandes parties: la première tentait de retracer la vision du milieu sur les services éducatifs; la seconde rendait compte des constats sur le même sujet.

Rappelons d'abord les points saillants en ce qui concerne la vision du milieu. Dans un premier temps, chaque commission scolaire se déclare en général satisfaite: petite, moyenne ou grande, chacune estime rendre des services adéquats. Toutefois, certains croient que la disparité des populations scolaires conférerait aux plus grandes un poids politique qui, indirectement, peut nuire à la qualité des services des plus petites ou en tout cas à leur relative égalité.

---

pour effet de répartir très inégalement les richesses et de concentrer les ressources entre les mains d'une petite minorité." La Presse, 3 septembre 1976.

(1) Une stratégie pédagogique, texte encore inédit rédigé en marge du colloque sur les milieux défavorisés tenu le 15 décembre 1975 au Conseil scolaire de l'île de Montréal, p. 25.

En second lieu, il est certain que l'idéal d'une égalité ou au moins d'une équivalence des services éducatifs fait l'objet d'un consensus. Mais il est impossible de dire, à partir des témoignages reçus, si on estime que l'égalité des services même relative, est une chose acquise sur l'île de Montréal.

Chose certaine, les critiques les plus importantes ont trait au mode de répartition des ressources financières: on est généralement d'avis que la formule du "per capita" est inadéquate puisqu'elle ne tient pas compte de la disparité des besoins. Mais ici encore, le milieu s'est montré peu empressé à identifier avec précision ces besoins divers.

Pour ce qui est de l'action du Conseil scolaire en matière de services éducatifs, on a observé en général des réactions que l'on peut qualifier de largement négatives: "empiètement", "perte de temps et d'argent", "nuisance" sont des termes qui sont revenus souvent au cours des consultations.

De leur côté, les minorités linguistiques tant anglaises que françaises, ont le sentiment d'être mal servies au sein de leur commission scolaire. Enfin, certains organismes préoccupés par les valeurs religieuses estiment que l'école catholique authentique n'existe plus.

Notre propre analyse a par ailleurs permis d'établir qu'il existe quant aux services éducatifs des disparités entre commissions scolaires au moins sur le plan quantitatif, lesquelles sont pour une part nettement liées aux différences de population des commissions scolaires. Les plus populeuses sont les mieux servies. Ces différences s'observent à la fois quant au nombre absolu de services offerts et quant aux ressources humaines qui y sont affectées à temps plein; cette situation rejaillit à son tour sur le degré de liberté ou la marge de manoeuvre dont jouissent les commissions scolaires dans l'affectation de leurs ressources. Quant aux différences dans l'ampleur de la tâche (ratio) des différents professionnels affectés aux services éducatifs, elles favorisent plutôt les plus petites.

Chez ces minorités linguistiques, on a pu constater pour ce qui est de la diversité des services offerts une égalité à peu près parfaite avec la majorité quant aux services à l'enseignement mais une disproportion dans les services aux étudiants. Toutefois, les écarts les plus importants touchaient le nombre de personnes affectées à plein temps à chacun des services. Mais un examen, secteur par secteur, a révélé une situation moins fâcheuse. Pour ce qui est de la marge de manoeuvre dans l'affectation du personnel, les secteurs anglo-catholiques et franco-protestants apparaissent plus nettement défavorisés mais cela tient au fait qu'ils comptent peu d'élèves (1). Pour ce qui est de

---

(1) Il faut exclure ici le secteur anglo-catholique de la CECM qui sous ce rapport est nettement plus favorisé que plusieurs secteurs franco-catholiques.

l'ampleur de la tâche des professionnels, l'analyse révèle une égalité relative.

Le problème de l'équité dans la distribution des ressources financières est un problème réel qui est largement lié à la démographie. Mais c'est aussi une question politique dans la mesure où l'évaluation des besoins implique une autorité habilitée à définir des critères communs et à établir des priorités entre ces besoins.

Enfin, on a noté, en ce qui concerne l'éducation en milieux défavorisés, une évolution de la problématique: la théorie de l'éducation compensatoire ou du rattrapage s'est avérée à l'expérience un cul-de-sac. On cherche plutôt à centrer l'action sur le "respect des différences". Mais à son tour, cette façon de voir se heurte à de nouvelles remises en question où cette fois, c'est le mode même d'organisation socio-économique de la société qui est en cause. Il est perçu en effet comme étant à la source des problèmes des milieux défavorisés. Il faut bien reconnaître par ailleurs que ces diverses problématiques s'entre-choquent dans le monde scolaire et dans la société en général. Ces débats ne sont eux-mêmes qu'une facette des débats plus fondamentaux qui agitent actuellement le Québec. Cette conjoncture rend donc extrêmement difficile l'instauration de structures propres à favoriser la solution aux problèmes de l'éducation en milieux défavorisés.

CHAPITRE VII: Le type de commission scolaire

Avec ce septième chapitre, nous en arrivons au vif du sujet. C'est précisément sur cette question du type de commission scolaire -- le Rapport Pagé parlait de "l'option de base" (1) -- que depuis toujours s'est cristallisé le débat de la restructuration scolaire. C'est sur cette même question que jusqu'ici il a d'ailleurs achoppé. En l'abordant à nouveau, nous allons d'abord dégager les jugements que le milieu porte sur la commission scolaire confessionnelle. C'est la réalité qu'il vit actuellement. Il sera ensuite question des changements que, le cas échéant, il souhaite.

A - La situation actuelle: les visions du milieu

Il est communément admis que nous vivons sous le régime des commissions scolaires dites confessionnelles. La Loi 71 a établi ou maintenu sur l'Île de Montréal 8 commissions scolaires "pour catholiques" ou "pour protestants" au sens de l'article 49 de la Loi de l'instruction publique. Quelle perception les catholiques et les protestants ont-ils du caractère confessionnel de leur commission? C'est ce que nous allons examiner.

1. Les commissions scolaires pour catholiques

a) Les organismes religieux

Chez les organismes qui s'intéressent d'une manière spécifique à la religion (2), on a retrouvé deux types d'analyse de la situation: pour les premiers, la commission scolaire confessionnelle telle qu'on la connaît actuellement n'est plus en mesure d'assurer son objectif principal qui est de promouvoir les valeurs chrétiennes et de prendre les décisions en conformité avec ces valeurs. Cela, disent-ils, est devenu pratiquement impossible à cause de l'équivoque ou de l'ambiguïté sur le mandat même des commissions scolaires: ils soulignent à cet égard qu'à l'intérieur des commissions scolaires, certains, élus par la population, se considèrent comme les gestionnaires de l'Etat, qui, lui, est neutre par définition, alors que d'autres se considèrent comme les mandataires d'une communauté locale de parents définie par son appartenance religieuse à l'Eglise catholique. Ces organismes partagent cette dernière vision des choses. En d'autres termes, la situation équivoque et par conséquent paralysante pour l'action est due au pluralisme idéologique des commissaires. A l'origine

---

(1) Voir p. 69.

(2) Il ne s'agit pas a priori d'organismes ecclésiaux au sens strict.

de cette situation, il y a, explique-t-on, la volonté omnipuissante de l'Etat qui s'est imposée de force grâce en particulier à son appareil technocratique (1).

D'autres catholiques posent aussi un jugement semblable sur la situation: la commission scolaire catholique n'arrive pas à promouvoir les valeurs chrétiennes, cela est vrai. Mais la raison fondamentale réside dans l'évolution même de la société et de la communauté catholique: d'une part, notre société n'est plus confessionnelle, d'autre part, la communauté catholique elle-même est devenue pluraliste: ce n'est pas à l'extérieur de cette communauté, disent-ils, qu'il faut chercher les explications, mais à l'intérieur.

Mais ces mêmes organismes ou groupes de chrétiens posent aussi un jugement sur la situation à partir d'un autre critère: pour eux, la commission scolaire confessionnelle a eu et a toujours comme effet de renforcer les divisions économiques, sociales et culturelles alors que pour eux l'objectif d'une commission scolaire devrait être "d'intégrer les jeunes citoyens à une société égalitaire, fraternelle, ouverte à la variété des façons de voir le monde (...) et maîtresse de son travail, (...)". Plus précisément, le système scolaire confessionnel va à l'encontre du renouvellement, actuellement en cours, de l'identité québécoise (2). Ces organismes accordent par ailleurs beaucoup d'importance à l'éducation religieuse, mais ils proposent plutôt d'opérer les réaménagements au niveau de l'école elle-même.

b) Les commissaires

Il ne sera pas inutile d'autre part, d'examiner comment sont perçues les commissions scolaires catholiques par ceux-là mêmes qui les forment, c'est-à-dire, les commissaires catholiques.

Le mémoire que les commissaires de la CECM (3) ont soumis au Comité indique qu'il y a parmi eux deux tendances. Ainsi, au sein d'une première tendance pour qui l'objectif est "d'assurer la réalisation dans les structures administratives et dans la vie de l'école" d'un "ensemble de valeurs jugées fondamentales", on juge "équivoque" le climat actuel des écoles sur le plan religieux. Comme on désire les écoles "plus authentiquement religieuses", on peut en déduire que ces commissaires "jugent

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 138-140.

(2) Rapport Proulx, pp. 166-167.

(3) Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal au Comité de restructuration du Conseil scolaire, décembre 1975.

qu'elles ne le sont pas présentement" (1). Pour eux, il n'existe pas actuellement de "corrélations intimes souhaitées entre les structures, les choix personnels et la vie de l'école".

Ces commissaires déclarent par ailleurs "qu'il existe toujours dans la population montréalaise de nombreux parents qui exigent des commissions à la fois catholiques et communes". Enfin, ce groupe de commissaires fait un dernier constat:

> Des liens étroits unissent encore aujourd'hui religion catholique et langue française dans l'Etat du Québec. Cela fait aussi partie de l'héritage culturel des Québécois montréalais. Admettrait-on que ces rapports sont maintenant moins institutionnalisés qu'il faudrait quand même reconnaître qu'ils suscitent chez la majorité francophone le désir de s'inspirer de cette tradition culturelle.

Ce constat, nous informe le mémoire, les commissaires de l'autre tendance le partagent aussi. Ces commissaires sont d'accord avec la commission scolaire confessionnelle pour des raisons "pragmatiques". Il n'est donc pas important pour eux de porter un jugement sur la commission scolaire confessionnelle en tant même que confessionnelle. A leurs yeux d'ailleurs, les "structures administratives supérieures à celles de l'école ont de toute façon peu d'importance pour eux", l'important étant de "viser avant tout à maintenir les écoles correspondant aux voeux des communautés locales". En somme, pour ces commissaires, la majorité désire s'inspirer du catholicisme au moins comme "tradition culturelle". Deuxièmement, la religion est un concept large qui peut faire place à toutes les tendances dans un "large cadre d'adhésion confessionnel". Troisièmement, face à l'objectif de faire des écoles répondant aux voeux des communautés, les changements de structures supérieures comportent plus d'inconvénients que d'avantages. Derrière cette argumentation, il y a un jugement implicite sur la commission scolaire confessionnelle: la commission scolaire confessionnelle n'a pas d'importance ou qu'une importance relative <u>en tant que réalité religieuse</u>.

Par ailleurs, dans une note explicative, à la fin de leur mémoire, trois commissaires ont cru bon expliquer un peu plus longuement leur position (2). Ici les jugements sur la situation sont plus explicites. Pour eux, la commission scolaire confessionnelle n'est pas en "mesure de permettre pleinement l'égalité des options religieuses ou areligieuses" et le fait de prévoir des écoles "autres" est "une solution nettement discriminatoire". Plus loin, ces mêmes commissaires décrivent les struc-

---

(1) Du moins pas assez.

(2) Il n'est pas précisé si ces trois commissaires sont ceux qui appartiennent à la seconde tendance et si oui, s'ils sont les seuls.

tures confessionnelles comme "une fausse sécurité". Elles ont "fait la preuve de leur inefficacité à assurer la qualité de l'éducation chrétienne. Tant, disent-ils, que l'on s'appuiera sur des structures, les parents ne s'impliqueront pas et les voeux pieux constitueront la réthorique d'usage comme c'est le cas présentement".

Enfin, un dernier commissaire, après avoir expliqué qu'il existait à Montréal "une large fraction de la population qui n'est ni catholique ni protestante" et dont les enfants doivent aller soit à l'école protestante, soit à l'école catholique:

a) les écoles dites protestantes ont intérêt à grossir leurs effectifs de tous les "non-catholiques" dans l'optique de la protection et de la promotion du secteur anglophone;

b) pour promouvoir les intérêts culturels d'un Québec qui se veut francophone, le secteur "catholique" est poussé à attirer ou à retenir des clientèles qui n'opteraient pas pour l'école catholique et à sacrifier graduellement son caractère catholique, pour devenir un secteur pluraliste assez semblable au secteur pluraliste assez semblable au secteur protestant. De fait, nombre de parents se demandent si nos écoles dites "catholiques" ne sont pas plutôt des écoles pluralistes ou non confessionnelles.

Les commissaires de Verdun (1) de leur côté n'analysent pas comme telle, dans leur mémoire, la condition actuelle de la commission scolaire confessionnelle. Elle est pour eux un fait acquis: "la confessionnalité fait partie de notre héritage historique et culturel". Elle fait partie de "nos privilèges et nos droits chèrement acquis".

> Le clergé, les communautés religieuses, les institutions privées ont charpenté les commissions scolaires confessionnelles et les ont inscrites aux livres de l'histoire du Québec, ... les pères de la Confédération se sont portés garants non seulement de l'école confessionnelle mais de toute la protection légale pour supporter leurs convictions.

En somme, pour les commissaires de Verdun, mis à part "quelques problèmes minimes et dont on a peu souffert", la situation actuelle des commissions scolaires en ce qui concerne la confessionnalité est excellente et rien ne justifie de la remettre en cause. Il serait "illogique, voire même inadmissible que nous, dans notre province, nous aliénions nos privilèges et nos droits chèrement acquis".

---

(1) Mémoire soumis au Comité de restructuration du Conseil de l'Île, 17 avril 1975.

Les commissaires de Jérôme-Le Royer (1) posent sur la situation un jugement qui dépasse la stricte observation et ce qui se passe chez eux: "En pratique, vu le grand nombre d'élèves de foi différente ou sans croyance religieuse qui fréquentent certaines écoles, (il est) quasi impossible non seulement de fournir un enseignement confessionnel (catholique ou protestant) mais même de rattacher l'école à la croyance par laquelle l'administration s'identifie." On peut déduire par ailleurs de leur analyse qu'ils estiment que le système actuel ne respecte pas dans les faits la diversité des désirs des parents en ce qui concerne la confessionnalité.

Les commissaires de Sainte-Croix (2) reconnaissent comme "indéniable et légitime" le fait que "des catholiques pratiquants et fervents" souhaitent une ou des commissions scolaires "confessionnelles". Mais, ils estiment que "la commission confessionnelle se trouve en contradiction avec les faits". Cette contradiction est la suivante: à cause de la sévérité du règlement du Comité catholique en ce qui concerne un changement dans l'orientation confessionnelle de l'école (3), en pratique "le plus grand nombre des écoles françaises demeureront catholiques" tandis que "les dispenses personnelles accordées aux élèves et aux professeurs, en ce qui touche l'enseignement de la catéchèse, ne cesseront d'augmenter".

Il ressort aussi des propos des commissaires qu'il leur apparaît, sur un plan plus théorique, difficile de concilier le fait que l'administration du MEQ soit neutre et que celle d'une commission scolaire ne le soit pas. Enfin, il ne leur apparaît pas que la confessionalité des structures "donne une protection à la formation de la foi en ce domaine".

Enfin, les commissaires de Baldwin-Cartier (4) portent un jugement implicite sur la commission scolaire confessionnelle en disant que "la structure publique responsable de l'administration d'enseignement participe à la neutralité de l'Etat et la confessionnalité se situe sur le plan de l'enseignement". Les commissaires s'appuient sur la Loi du Conseil

---

(1) Mémoire de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sur la restructuration scolaire de l'Île de Montréal, 28 avril 1975.

(2) Mémoire présenté au Comité de restructuration scolaire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 22 avril 1975.

(3) En fait, le règlement du Comité catholique dit qu'il appartient à "l'autorité compétente" de demander la révocation du caractère catholique. Le règlement ne prévoit pas d'autre procédure.

(4) Rapport au Comité de restructuration scolaire, avril 1975. La Commission scolaire Sault-Saint-Louis n'a pas donné son avis au Comité sur la question.

supérieur de l'éducation qui rattache la confessionnalité à l'école. Cela, disent-ils, correspond à "l'évolution que l'on connaît actuellement, même à l'intérieur d'une structure confessionnelle".

En guise de résumé, voici les principaux jugements qui sont posés par les commissaires catholiques de l'île sur la situation actuelle:

. les parents ont le droit de choisir pour leurs enfants des écoles qui les satisfont pleinement sur le plan religieux (consensus);

. le climat actuel des écoles au plan religieux est équivoque (CECM);

. il n'existe pas au sein des commissions scolaires de corrélations assez intimes entre les structures, le choix personnel et la vie de l'école (CECM);

. on trouve de nombreux parents qui exigent des commissions scolaires communes et catholiques (CECM - Sainte-Croix);

. la majorité des francophones désire s'inspirer de la tradition religieuse catholique: elle fait partie de leur héritage culturel (CECM);

. la commission scolaire confessionnelle actuelle ne permet pas pleinement l'égalité des options religieuses (CECM - minoritaire et Jérôme-Le Royer);

. la structure confessionnelle actuelle est une fausse sécurité, elle est inefficace pour assurer la qualité de l'éducation chrétienne car elle est démobilisante pour les parents (CECM minoritaire);

. la commission scolaire confessionnelle en étant obligée de recevoir les non-catholiques sacrifie son caractère catholique (CECM minoritaire);

. la commission scolaire confessionnelle est un droit acquis: elle remplit bien son rôle malgré des difficultés mineures (Verdun);

. la commission scolaire confessionnelle est contredite par les faits; les écoles demeureront catholiques à cause du règlement du Comité tandis que les exemptions des enseignants et des étudiants augmenteront (Sainte-Croix);

. la commission scolaire confessionnelle contredit le principe de la neutralité de l'Etat à laquelle elle participe (Sainte-Croix - Baldwin-Cartier);

. la confessionnalité des structures ne garantit pas la bonne formation de la foi (Sainte-Croix).

Les constats des commissaires rejoignent donc dans une large mesure ceux des organismes religieux précités; sauf à Verdun, on s'accorde partout pour dire d'une manière ou d'une autre que la situation actuelle fait problème: soit que la commission confessionnelle se révèle incapable d'accomplir son mandat traditionnel, soit qu'elle empêche de rendre justice à toutes les options religieuses. Le consensus s'arrête là: pour les uns, la confessionnalité scolaire est un droit acquis; pour les autres, la promotion des valeurs chrétiennes n'est pas un mandat que l'on devrait confier à une commission scolaire. Ce n'est pas son rôle. Celle-ci ne peut qu'être positivement neutre face aux diverses options religieuses des parents. On se retrouve donc face à deux conceptions, conceptions qui s'affrontent et, constate-t-on, que partagent des commissaires catholiques également élus dans des commissions scolaires pour catholiques.

c) Les parents

Les enquêtes plus systématiques menées auprès des parents ne nous renseignent malheureusement pas directement sur les jugements qu'ils portent sur la situation actuelle de la commission scolaire confessionnelle. C'est par le biais de leurs opinions face à des possibilités de changement que l'on peut y déceler une vision implicite de la situation.

Il semble d'ailleurs que la population en général se passionne assez peu pour ce genre de problème. Lors des élections scolaires de juin 1973 où précisément le thème de la confessionnalité des commissions scolaires a été l'un des thèmes importants de la campagne et a été présenté au moins par un "parti" comme un des enjeux fondamentaux de l'élection, 25% des gens seulement ont voté. Si des candidats défenseurs de la confessionnalité ont été élus, d'autres qui l'étaient beaucoup moins ou pas du tout l'ont aussi été, de sorte qu'il est difficile de tirer une conclusion dans un sens ou dans un autre.

Le Rapport Wener constate pour sa part que les parents s'intéressent avant tout à l'école et peu aux structures:

> Leur perspective est micro-sociologique. Ils s'intéressent presque uniquement à l'école de leur enfant. Cet intérêt vers la communauté locale se comprend d'ailleurs comme réaction à une société de masse, anonyme et impersonnelle, au pouvoir insaisissable et éloigné des individus. Très peu de parents nous ont manifesté le moindre sentiment d'appartenance à une commission scolaire. De plus, proportionnellement peu de parents étaient au courant du processus de restructuration scolaire en

cours à Montréal. (1) C'est trop gros et trop loin pour eux. Ils se montrent cependant vivement intéressés par l'école de leur enfant, semblent disposés à y participer, à condition de jouir d'un pouvoir réel, et ne font pas confiance aux commissaires, au gouvernement et aux autorités ecclésiastiques pour définir à leur place les orientations éducatives de leur école.

Les ententes qui interviendront entre l'Eglise et l'Etat sont finalement secondaires tant qu'elles n'affecteront pas directement le projet éducatif que chaque parent s'est donné à l'égard de son enfant. De toute façon, les parents ne se sentiront pas impliqués dans ces ententes institutionnelles. (2)

On sait d'autre part que la loi définit la commission scolaire confessionnelle non pas par ses objectifs, mais par la religion de ses membres ou des enfants qu'elle regroupe. La loi parle en effet de commissions scolaires "pour catholiques" ou "pour protestants". Cela peut s'entendre à la fois des élèves et des commissaires. Au cours de l'enquête Wener on a posé aux parents la question suivante: "D'après vous, est-ce que la commission scolaire devrait s'occuper des enfants de même religion, des enfants de diverses religions, des enfants sans tenir compte de religion?" Il était précisé aux parents que "s'occuper" signifiait "avoir sous sa juridiction". Le tableau 7.1 indique leurs réponses.

TABLEAU 7.1

Répartition des parents de foi catholique de l'Île de Montréal quant à leur désir d'homogénéité de la population étudiante des commissions scolaires. (N = 1,104) (3)

	Enfants même religion %	Enfants diverses religions %	Enfants sans tenir compte de religion %	N.S.P. %
élémentaire	30 (32) (4)	19 (25)	48 (37)	3 (6)
secondaire	27 (29)	20 (28)	50 (36)	3 (7)

(1) Soit 27%.

(2) pp. 231-232.

(3) Rapport Wener, p. 303 et p. 329.

(4) Les chiffres entre parenthèses donnent les résultats pour les catholiques non francophones (N = 221).

On constate donc que les deux tiers des parents se disent ouverts à ce que la commission scolaire ait une clientèle pluraliste au point de vue religieux. Ce pourcentage de 67% est supérieur de 11% au pourcentage de parents qui trouvent "peu" ou "pas important" que les élèves à l'intérieur de l'école soient de même religion qu'eux. Il est par ailleurs égal au pourcentage de ceux qui croient qu'on devrait accueillir à l'école les enfants de diverses religions sans tenir compte de leur religion (1).

On a pu par ailleurs mesurer la corrélation qui peut exister entre cette attitude favorable au pluralisme et divers degrés de pluralisme face à l'école. (voir tableau 7.2)

TABLEAU 7.2

Distribution des parents de foi catholique de l'Île de Montréal selon le degré d'homogénéité souhaité chez les élèves de l'élémentaire des commissions scolaires et le fait d'être plus ou moins partisan de l'école multiconfessionnelle (2)

	Elèves même religion %	Elèves diverses religions %	Sans tenir compte de la religion %	N.S.P. %
partisan convaincu N: 87	2.1 (3) (3.5)	23.4 (54.4)	73.0 (42.2)	1.5 (0.0)
partisan potentiel N: 373	9.5 (10.9)	24.8 (34.7)	64.5 (49.4)	1.2 (4.9)
partisan théorique N = 131	33.4 (36.5)	18.5 (35.5)	41.7 (28.0)	6.5 (0.0)
non-partisan N= 498	49.7 (46.3)	12.8 (13.3)	33.2 (31.2)	4.4 (8.8)
GLOBAL N=1104 (221)	30.3 (32.5)	18.6 (25.5)	47.7 (35.9)	3.4 (6.1)

---

(1) Voir Chapitre IV, p. 127.

(2) SORECOM, tableau mécanographique no 544 (21.05.22. 29/01/76) non publié.

(3) Les chiffres entre parenthèses concernent les catholiques non francophones.

Les "partisans convaincus" (7.5%) sont constitués de ceux qui ont répondu à la fois qu'il devrait y avoir des écoles multiconfessionnelles, qu'ils y enverraient leur enfant et qui ont fait de ce type d'école leur premier choix. Les "partisans potentiels" (33%) sont ceux qui ont déclaré en même temps qu'il devrait y avoir des écoles multiconfessionnelles, qu'ils y enverraient leur enfant mais qui n'ont pas d'abord choisi ce type d'école. Les "partisans théoriques" (11.7%) sont ceux qui ont déclaré qu'il devrait exister ce genre d'école mais qu'ils n'y enverraient pas leur enfant. Les "non-partisans" (46.4%) enfin sont ceux qui ont déclaré qu'il ne devrait pas y avoir de telles écoles. Ceci dit, on peut constater que les partisans convaincus et les partisans potentiels de l'école multiconfessionnelle se distinguent d'une manière très significative des non-partisans. C'est, chez ces derniers, une infime minorité qui souhaite une homogénéité religieuse de la population étudiante. Cela est même vrai pour les partisans théoriques de l'école multiconfessionnelle. On peut en outre constater que même chez les non-partisans de l'école multiconfessionnelle, 46% croient que les commissions scolaires devraient s'occuper des élèves de diverses religions ou sans tenir compte de leur religion. Les catholiques non francophones obéissent à peu près au même modèle d'attitude.

On a aussi posé aux parents la question suivante: "D'après vous, est-ce que les commissaires d'école devraient être de la même religion que vous?" La question était plus concrète car elle impliquait le répondant lui-même. Les réponses s'en ressentent comme l'indique le tableau 7.3.

TABLEAU 7.3

Répartition des réponses des parents de foi catholique de l'Île de Montréal à la question: "Est-ce que les commissaires devraient être de la même religion que vous?" (1)

	oui %	non %	N.S.P. %
ensemble des catholiques (N=1094)	47	50	3
catholiques non-francophones (N = 211)	49	47	3

En somme, les répondants se divisent à peu près également en deux. Ici encore, on peut observer une corrélation entre le fait d'être plus ou moins partisan de l'école multiconfessionnelle ou neutre et le fait de penser que les commissaires devraient être de la même religion que soi.

---

(1) Rapport Wener, pp. 309 et 329.

TABLEAU 7.4

Distribution des parents de foi catholique de l'île de Montréal selon qu'ils sont partisans ou non de l'école multiconfessionnelle et leur opinion sur la nécessité d'avoir des commissaires de religion catholique.(1)

	oui %	non %	N.S.P. %
partisan convaincu N= 84 (13)	7.4 (2) (11.8)	88.8 (79.3)	2.3 (9.0)
partisan potentiel N= 371 (59)	26.4 (23.0)	71.8 (77.0)	1.8 (0.0)
partisan théorique N= 131 (23)	57.9 (68.6)	39.5 (27.0)	2.6 (4.4)
non-partisan N= 493 (112)	64.4 (54.4)	31.7 (30.7)	3.6 (3.9)
GLOBAL N=1094 (211)	46.6 (52.1)	50.4 (44.9)	2.7 (3.0)

Chez les partisans convaincus et potentiels de l'école multi-confessionnelle c'est, comme on peut le constater, une forte majorité qui croit que les commissaires ne doivent pas être de la même religion qu'eux. Chez les partisans théoriques et les non-partisans, on partage majoritairement l'avis contraire, bien que même chez les non-partisans de l'école multiconfessionnelle (qui ont en fait indiqué à 90% que l'école catholique était leur premier choix) (3), 31.7%, soit un sur trois, ne croient pas que les commissaires ne devraient pas être de même religion qu'eux. Qu'en est-il des partisans et des non-partisans de l'école neutre?

---

(1) SORECOM, tableau mécanographique no 562 (21.05.06 29/01/76) non publié. 20 répondants incohérents n'apparaissent pas au tableau.

(2) Les chiffres entre parenthèses concernent les catholiques non francophones.

(3) SORECOM, tableau mécanographique no 563 (21.05.06 29/01/76) non publié.

TABLEAU 7.5

Distribution des parents de foi catholique de l'île de Montréal selon qu'ils sont partisans ou non de l'école neutre et leur opinion sur la nécessité d'avoir des commissaires de religion catholique. (1)

	oui %	non %	N.S.P. %
partisan convaincu N= 73 (20)(2)	5.9 (2.4)	90.2 (97.6)	4.7 (0.0)
partisan potentiel N= 221 (37)	27.5 (23.3)	71.5 (73.9)	1.0 (2.7)
partisan théorique N= 220 (26)	49.0 (45.1)	49.3 (54.9)	1.8 (0.0)
non-partisan (3) N= 560 (126)	59.1 (69.6)	36.9 (26.0)	3.5 (4.4)
GLOBAL N=1094 (211)	46.6 (52.1)	50.4 (44.9)	3.0 (3.0)

Comme les partisans de l'école multiconfessionnelle, les partisans convaincus ou potentiels de l'école neutre en majorité ne voient pas la nécessité que les commissaires soient de même religion qu'eux. Les partisans théoriques sont divisés en deux groupes sur la question, tandis que chez les non-partisans (qui sont en fait à 88% des partisans de l'école catholique), une majorité croit en la nécessité d'une homogénéité à ce niveau, tandis que 37% pensent le contraire.

Le Rapport Bouchard-Cloutier fournit lui aussi des données intéressantes sur les opinions des parents de la CECM vis-à-vis les structures. Ainsi 56.1% se disent en désaccord sur le fait qu'il "faille des

---

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques no 720 (21.05.22. 29/01/76) et no 729 (20.42.54 29/01/76) non publiés.

(2) Les chiffres entre parenthèses concernent les catholiques non francophones.

(3) 88% des non-partisans de l'école neutre choisissent d'abord l'école catholique et 7.5% l'école multiconfessionnelle. Voir SORECOM, tableaux mécanographiques nos 721, 725, 733, 735 (21.04.22. 29/01/76) non publiés.

commissions scolaires différentes pour les francophones et les anglophones". Une majorité, soit 54%, est plutôt d'accord qu'il faille des "commissions scolaires différentes pour les catholiques et les protestants". Mais, après avoir considéré simultanément les réponses aux deux questions, les auteurs notent ce qui suit:

> l'ensemble des parents est très partagé (...) car 38.7% d'entre eux désireraient une restructuration qui ne tienne compte ni de la langue, ni de la religion, 36.4% une restructuration qui tienne compte des deux facteurs, 17.4% une restructuration qui ne tienne compte que de la religion et 7.4% une restructuration qui ne tienne compte que de la langue. Il n'est donc pas possible de structurer les commissions scolaires à Montréal d'une façon qui serait satisfaisante pour une majorité de parents de la CECM! (1)

En octobre 1974, on avait posé les deux mêmes questions à un échantillon représentatif de la population catholique du diocèse de Montréal. A la première, la réponse avait été exactement la même: 44% oui et 57% non. Mais 64% s'étaient objectés à séparer les catholiques et les protestants (2). Comment expliquer ce phénomène? Lors du premier sondage, la population visée était beaucoup plus étendue que lors du second. On peut supposer ou bien que les parents, parce que parents, seraient plus sensibles que l'ensemble des catholiques, à ce que représente la religion pour leurs enfants; ou bien que dans l'intervale de seize mois séparant les deux sondages, l'action de l'Eglise et de certains mouvements en faveur de la confessionnalité aurait influencé les répondants; ou bien que le mouvement de conservatisme social que l'on observe depuis quelques mois aurait joué dans le même sens. On a le choix des explications.

Ces quelques indications statistiques nous renvoient à ce que tous et chacun pouvaient déjà observer, soit la diversité des attitudes au sein des catholiques. Cette diversité semble d'ailleurs aller de pair avec celle que l'on remarque à propos de certains comportements, notamment la pratique religieuse (3).

---

(1) Voir Rapport Bouchard-Cloutier, pp. 192-194. On observe, avec certaines différences sensibles, les mêmes tendances de fond chez ceux qui envoient leurs enfants à l'école française et ceux qui les envoient à l'école anglaise.

(2) Etude menée par S. Carlos de l'Université de Montréal.

(3) L'âge des parents n'a pas par ailleurs de relation statistiquement significative (test du X^2) avec le fait de vouloir des commissaires catholiques. On constate néanmoins que 34.2% des moins de trente ans déclarent que les commissaires devraient être de même religion qu'eux, 43.7% de ceux qui ont entre 30 et 39 ans disent la même chose et 50.6% de ceux qui ont en haut de 40 ans. La moyenne générale est de 47%. SORECOM, tableau mécanographique no 268 (21.08.22. 29/01/76) non publié.

TABLEAU 7.6

Distribution des parents de foi catholique de l'île de Montréal selon leur degré de pratique dominicale et leur opinion sur la nécessité d'avoir des catholiques comme commissaires (1)

	oui %	non %	N.S.P. %
pratiquant à peu près régulier N= 587 (129)	57.0 (58.6) (2)	39.5 (37.2)	3.2 (4.2)
pratiquant irrégulier N= 260 (53)	42.6 (53.8)	56.4 (46.2)	1.0 (0.0)
non-pratiquant ou occasionnel N= 231 (27)	27.3 (27.5)	69.0 (68.8)	3.6 (3.7)
GLOBAL N=1078 (209)	47.0 (52.9)	50.7 (44.0)	2.8 (3.1)

Le tableau 7.6 indique assez clairement que moins on fréquente la messe dominicale, moins en même temps on tient à être représenté par un commissaire catholique. On constate d'ailleurs en général que moins on pratique, plus on se montre pluraliste face aux divers aspects de la religion à l'école (3).

---

(1) SORECOM, tableaux mécanographiques no 124 (21.05.22 29/01/76) et no 124 (20.42.54 29/01/76) non publiés. On observe une corrélation du même type entre la pratique et le degré d'homogénéité souhaité, eu égard à la population des commissions scolaires.

(2) Les chiffres entre parenthèses concernent les catholiques non francophones.

(3) On a déjà pu constater que la non-pratique entraîne les parents de foi catholique à accorder moins d'importance à la religion en général et à ses divers aspects. La distance entre les pratiquants réguliers et les non-pratiquants est quelquefois assez grande.

Pour ce qui est de l'opinion des parents, nous retenons en définitive les éléments suivants:

- Les deux tiers des parents de foi catholique de l'île ne sont pas exigeants en ce qui concerne l'homogénéité de la clientèle scolaire des commissions scolaires.

- Moins les parents sont partisans de la multiconfessionnalité à l'école, plus ils souhaitent que la population élémentaire des commissions scolaires soit homogène. Les non-partisans de ce type d'école se répartissent à leur tour à peu près en deux selon qu'ils souhaitent ou non cette homogénéité.

- A peu près la moitié des parents déclare que les commissaires devraient être catholiques comme eux et un peu moins de la moitié est d'avis contraire.

- Moins on se montre partisan de l'école multiconfessionnelle ou neutre, plus on pense que les commissaires devraient être catholiques. Chez les non-partisans de l'école neutre ou multiconfessionnelle, c'est une majorité qui le croit.

- Plus on pratique régulièrement le dimanche, davantage on tient à avoir un commissaire catholique et inversément. Il n'y a que les pratiquants réguliers qui majoritairement (58%) disent que les commissaires devraient être de même religion qu'eux.

- Les parents de la CECM croient dans une proportion de 54% qu'il faut des commissions scolaires différentes pour les catholiques et les protestants.

- Ce sont surtout les parents membres d'associations à caractère religieux et de comités d'école rattachés d'une façon ou d'une autre à l'institution proprement ecclésiale (1) qui souhaitent le maintien des commissions scolaires confessionnelles et l'ouverture de commissions scolaires autres. D'autres parents minoritaires mais tout autant catholiques, proposent la commission scolaire unifiée.

d) <u>Les professionnels de l'éducation</u>

Chez les cadres, ceux de la CECM préconisent le statu quo mais pour des raisons qui ont assez peu à voir avec la confessionnalité en tant que telle, tandis que leurs collègues des autres commissions catholiques recommandent carrément un changement.

Chez les principaux, tous sont d'accord pour un changement. Pour leur part, les enseignants n'ont pas fait parvenir de mémoire au Comité, mais l'Alliance des professeurs de Montréal a, pour l'instant, référé le

---

(1) Voir Rapport Proulx, p. 24.

Conseil à son mémoire antérieur (1) où elle préconisait un changement du type des structures.

En résumé

Au terme de cette analyse concernant la confessionnalité des commissions scolaires catholiques, la situation nous apparaît pouvoir se résumer comme suit:

1. Pour la presque totalité des groupes ou organismes franco-catholiques, la situation actuelle des commissions scolaires catholiques fait problème. Mais la nature de ce problème est largement liée à la conception que l'on se fait du mandat d'une commission scolaire catholique.

2. On retrouve dans le milieu deux conceptions principales du mandat des commissions scolaires: selon la première, une commission scolaire confessionnelle doit promouvoir activement des écoles authentiquement catholiques et d'une manière plus globale, le projet éducatif chrétien; selon la seconde, la commission scolaire doit favoriser également l'épanouissement de toutes les religions, en d'autres termes répondre à la diversité des aspirations légitimes des parents en cette matière. Ces deux conceptions, rappelons-le, sont partagées par des personnes et des groupes également catholiques.

3. Pour les tenants de la première conception de la confessionnalité, le problème actuel de la commission scolaire catholique réside dans le fait qu'elle ne peut pas en pratique remplir véritablement son mandat: cela tient d'abord aux ambiguïtés qui existent en son propre sein sur la nature de ce mandat, et ces ambiguïtés s'expliquent par le pluralisme religieux que lui imposent les structures: les "autres" qui opteraient pour un autre type d'école sont forcés de demeurer au sein de la commission catholique.

4. Pour les tenants de la seconde conception, les difficultés qu'éprouvent les commissions scolaires catholiques tiennent plutôt à ce qu'on veut leur faire remplir un mandat qu'elles détiennent inopportunément. Cela a aussi comme conséquence qu'elles ne peuvent faire droit à la diversité des aspirations légitimes des parents en matière religieuse.

5. Quelle que soit la conception qu'ils se font du mandat d'une commission scolaire, d'aucuns affirment que la commission scolaire catholique n'est de toute façon plus en mesure de remplir le mandat traditionnel qui était le sien, parce que le consensus nécessaire à cette fin au sein de la communauté catholique, comme de la communauté scolaire, n'existe plus.

---

(1) Lettre ouverte au Conseil scolaire de l'île de Montréal, 28 avril 1975.

6. L'observation du milieu, l'analyse des mémoires soumis et la consultation plus systématique auprès des parents amènent finalement à conclure que la conception traditionnelle du mandat des commissions scolaires eu égard à la confessionnalité n'est plus celle que partagent les professionnels de l'éducation (1), ni même possiblement la majorité des commissaires catholiques actuels. Quant aux parents, ils sont à peu près également divisés. La conception traditionnelle est toujours partagée par une minorité importante, en font partie les autorités ecclésiastiques du diocèse, une bonne partie des commissaires, une part importante des parents de foi catholique qui sont en même temps favorables à l'homogénéité de la clientèle des écoles catholiques et des commissions scolaires. Ces mêmes parents souhaitent aussi retrouver des commissaires catholiques à la tête des commissions scolaires. Ces parents appartiennent à la minorité de parents actifs au sein de la communauté catholique. Plus les parents délaissent les aspects sociaux de la religion catholique, moins ils se montrent intéressés aux autres aspects de la religion et plus ils se montrent pluralistes dans leur attitude vis-à-vis tout ce qui touche la religion à l'école.

7. L'analyse que font les groupes et organismes représentant les catholiques qui fréquentent les secteurs anglais ne porte pas spécifiquement sur la situation de la confessionnalité des commissions scolaires catholiques. Ils ont fait plutôt remarquer qu'ils y sont minoritaires et que cela entraîne leur sous-représentation au sein des organismes décisionnels. Par ailleurs, ils ne remettent pas en cause la confessionnalité des structures. Cependant, l'enquête plus systématique faite auprès des parents non francophones n'a pas révélé de différence majeure entre eux et l'ensemble des catholiques sur les questions spécifiquement religieuses qui ont des incidences sur les structures scolaires. On peut donc possiblement croire que c'est la variable linguistique qui dans les faits prend le plus d'inportance pour eux.

En somme, il n'existe plus de consensus ni théorique ni pratique sur ce que doit être une commission scolaire catholique. L'analyse a révélé que ni au sein des commissaires, ni au sein des parents, ni au sein des professionnels de l'éducation on ne s'entend vraiment sur le mandat propre d'une commission scolaire eu égard à la religion. Il y a aussi désaccord sur les caractéristiques que devraient avoir, au plan religieux, la clientèle des commissions scolaires et les commissaires. Il existe par ailleurs un consensus sur le fait qu'il faut apporter des changements à la situation actuelle, mais il se rompt à nouveau dès qu'il est mention de la nature de ces changements (2).

---

(1) Le Rapport Mathieu-Malone a fait en gros le même constat suite aux consultations auprès des cadres scolaires de l'île, voir p. 64.

(2) Le Rapport Bouchard-Cloutier est particulièrement significatif à cet égard.

2. Les commissions scolaires pour protestants

Il existe sur l'île de Montréal deux commissions scolaires "pour protestants". Qu'en disent les principaux intéressés? Les groupes et organismes qui, lors des audiences de mai 1975 se sont exprimés sur la confessionnalité des commissions scolaires protestantes, ont convenu qu'elles n'avaient pas sur le plan religieux de signification réelle: les cadres et les enseignants protestants ont même utilisé l'adjectif "incongru" pour décrire le système. L'épithète de "protestante" apparaît plutôt comme un héritage du passé mais qui permet en pratique de se distinguer surtout au plan culturel (entendu non seulement au sens linguistique mais d'une manière plus globale) de l'autre tradition, en l'occurence la tradition "canadienne-française" et catholique. D'autre part, l'épithète "protestante" joue en outre un rôle symbolique de ralliement (1).

La consultation a révélé aussi que le seul intérêt de la confessionnalité scolaire pour les commissions protestantes actuellement est la présomption que lui sont attachés des droits constitutionnels qui permettent notamment de sauvegarder des droits linguistique (2).

Qu'en disent les commissaires proprement dits? Ceux du PSBGM affirment:

> Education in Quebec is an organ of the "State" i.e., Society as a whole. It is confessional in nature but it is not the responsibility of the Churches. The control and management of schools is vested in Boards (which, if common, are usually de facto Roman Catholic), Roman Catholic or Protestant as the case may be. Persons who are neither Roman Catholic nor Protestant have a feeling of inequality within this system based upon the facts of constitutional positions. This feeling has been lessened to some extent by recent legislation, which has not been contested, whereby they may adhere to either group, and partake fully in its decisions. (3)

En somme, les mêmes commissaires se placent avant tout du point de vue juridique. Dès lors, le fait essentiel est que la confessionnalité

---

(1) Rapport Proulx, pp. 143-145.

(2) Voir Rapport Proulx, pp. 144-145. Le Rapport Beaulieu I a montré comment les organismes anglo-protestants avaient opté au moment des projets de Loi 62 et 28 pour la commission scolaire linguistique. Voir p. 39.

(3) A Plan Submitted by the Protestant School Board of Greater Montreal for the Reorganization of the Administrative Structure of Education on the Island of Montreal to the Restructuration Committee of the Island Council, February 1975.

protège leurs droits.

Les commissaires de Lakeshore de leur côté ne posent aucun jugement sur la situation quant à la confessionnalité elle-même. Ils se contentent de signaler que jusqu'à ce que le conflit constitutionnel au sujet de la Loi 22 soit résolu, ils préfèrent garder le statu quo. Ils ne cachent pas par ailleurs leur préférence pour la commission scolaire linguistique ce qui indique par ricochet le peu d'importance qu'ils accordent en soi à la confessionnalité des structures.

Par ailleurs, les parents protestants rejoints par l'enquête Wener, tout comme les parents juifs ou ceux qui n'en pratiquent aucune ou qui n'appartiennent à aucune religion ont dans une forte proportion (70% à 90%) déclaré ne pas croire en la nécessité que les commissaires soient de même religion qu'eux (1). De même, c'est une très faible minorité de parents d'au maximum 5% qui parmi ces mêmes parents est d'avis que les commissions scolaires devraient avoir sous leur juridiction des enfants de même religion (2). Il faut souligner ici que la question posée aux protestants ne faisait pas appel au même vécu que chez les catholiques. Il aurait été plus intéressant de savoir si les protestants étaient d'accord pour que des commissaires régissant les écoles que fréquentent leurs enfants soient catholiques.

En somme, la situation est extrêmement simple: les protestants manifestent peu ou pas d'intérêt pour la confessionnalité <u>en soi</u>. Mais dans la mesure où, affirment-ils, s'y rattachent des droits constitutionnels, elle revêt, étant donné l'actuel conflit linguistique, une importance capitale.

B - Les autres types de commissions scolaires

On ne peut évidemment pas analyser la situation des autres types de commission scolaire puisque ceux-ci n'existent pas. On ne peut que rendre compte de l'existence d'un mouvement suggérant d'opérer un changement par rapport au système actuel et des diverses suggestions concernant d'autres types de regroupement. Il ne s'agit pas ici pour nous d'évaluer le mérite de chacune de ces propositions mais plutôt de rendre compte des raisons qui sont invoquées en faveur de tel ou tel type.

1. La commission scolaire pour "autres" (3)

Essentiellement, la création de ce type de commission scolaire

---

(1) Rapport Wener, p. 309.

(2) Rapport Wener, p. 303.

(3) Rapport Proulx, p. 135.

est suggérée par certains groupes de parents et organismes qui insistent sur le respect des valeurs traditionnelles du Canada français. Elle aurait pour objectif d'assurer aux "autres" (non autrement définis) le droit à un type d'école qui corresponde à leurs aspirations et en même temps de lever l'ambiguïté qui hypothèque les actuelles commissions scolaires catholiques. Il va sans dire que les commissions scolaires catholiques continueraient d'exister.

2. La commission scolaire unifiée (1)

On retrouve la recommandation de créer des commissions scolaires unifiées à peu près exclusivement chez les francophones et surtout chez les professionnels de l'éducation (cadres (2), principaux, enseignants), mais aussi chez deux commissions scolaires, certains groupes religieux minoritaires et quelques groupes de parents.

La recommandation s'appuie pour les uns sur la vision d'une société axée non plus sur les divisions culturelles et religieuses, ce que contribuent à reproduire aux yeux de certains les commissions scolaires actuelles, mais plutôt sur un projet collectif à poursuivre, celui de faire un Québec français. D'autres s'expriment d'une manière analogue: la commission scolaire unifiée répond à un objectif plus général qui est de favoriser l'épanouissement de la majorité francophone tout en respectant la minorité anglophone. Certains sont plus concrets: ils voient dans ce type de commission, un moyen de contrer ou de renverser l'anglicisation des étudiants. Pour d'autres, la commission scolaire unifiée apparaît comme un moyen d'assurer l'égalité de traitement aux aspirations légitimes des parents au plan religieux. Pour ceux-là, une commission scolaire participe à la neutralité de l'Etat. Enfin, on pense que la commission unifiée permettrait à chaque étudiant de recevoir une éducation de qualité égale.

3. La commission scolaire à la fois linguistique et confessionnelle (3)

Ce type de commission scolaire est recommandé par les minorités linguistiques des commissions scolaires confessionnelles actuelles. Les catholiques qui oeuvrent ou qui envoient leurs enfants dans les secteurs anglais des commissions scolaires catholiques et qui appartiennent à diverses communautés linguistiques, dont la communauté anglophone, y voient la possibilité d'assurer des "services adéquats" à leurs enfants, du fait

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 165-172; Rapport Beaulieu I, p. 37.

(2) Sauf ceux de la CECM.

(3) Voir Rapport Proulx, pp. 148-172.

que les commissaires possèderaient les caractéristiques culturelles et linguistiques de la population représentée. Les porte-parole des "anglophones catholiques" se perçoivent par ailleurs comme formant une communauté originale ou une communauté culturelle particulière à l'instar des anglo-protestants ou des franco-catholiques. Ils verraient donc dans la création de ce type de commission scolaire un moyen d'assurer à cette communauté des droits égaux à ceux dont jouissent déjà les deux autres.

Les parents francophones dont les enfants fréquentent le PSBGM souhaitent eux aussi la création d'une commission à la fois linguistique et confessionnelle. Ils appuient leur revendication sur le fait que les structures anglophones dans lesquelles ils baignent, ne sont pas favorables à l'épanouissement du français. Par ailleurs, la structure confessionnelle à laquelle tiennent les franco-catholiques est contraire à la neutralité qu'ils désirent en matière religieuse. Enfin, ils estiment avoir une responsabilité face aux immigrants non catholiques en ce qui concerne leur intégration dans un Québec français.

4. La commission scolaire linguistique (1)

Comme son nom l'indique, on entend généralement par commission scolaire linguistique, celle où la langue sert de critère de regroupement. On définit le plus souvent, ou implicitement la commission scolaire linguistique par le fait qu'elle dispenserait l'enseignement en français à l'exclusion de l'anglais et vice versa. Mais les précisions s'arrêtent généralement là (2).

Quelques organismes ont suggéré ce type de commission scolaire, soit la Commission scolaire Sainte-Croix, deux comités d'école de cette même commission scolaire et le Congrès juif canadien.

Le motif principal qui anime ces organismes est qu'il existe entre la langue, la culture et l'éducation un rapport étroit. Il n'est donc que logique et "réaliste" que l'une et l'autre communauté linguistique s'occupent chacune de l'éducation de leurs enfants. La Commission scolaire Sainte-Croix ajoute une précision: elle réclame l'application stricte de la Loi 22. Enfin, le Congrès juif voit dans la commission linguistique une étape vers la commission unifiée dont le climat actuel ne permet pas, dit-il, la réalisation.

---

(1) Rapport Proulx, pp. 162-163; Rapport Beaulieu I, pp. 41-42.

(2) Par exemple, on ne parle pas de langue de l'individu comme critère de fréquentation des écoles ni non plus de la langue des électeurs et des commissaires.

CONCLUSION

1. Le statu quo absolu est recommandé par l'ensemble des organismes protestants à une ou deux exceptions près, par la majorité des commissaires de la CECM et les cadres de la même commission, la totalité des commissaires de Verdun, par les autorités ecclésiastiques du diocèse de Montréal.

2. Le statu quo relatif i.e. le maintien des structures confessionnelles actuelles et la création de commissions scolaires pour "autres", est recommandé principalement par diverses associations regroupant des parents et des membres de comités d'école pour la plupart branchés plus ou moins directement sur le réseau institutionnel de l'Eglise catholique diocésaine (1), ou qui privilégient les valeurs traditionnelles du Canada français.

3. La commission scolaire unifiée est recommandée par deux commissions scolaires, celle de Jérôme-Le Royer et celle de Baldwin-Cartier, par plusieurs professionnels de l'éducation francophones notamment les cadres (sauf à la CECM), les principaux, les enseignants, membres de l'Alliance. Elle reçoit aussi la faveur de quelques groupes de parents et de quelques groupes intéressés aux questions religieuses.

4. La commission scolaire à la fois linguistique et confessionnelle est recommandée ou reçoit la sympathie de la plupart de ceux qui oeuvrent ou qui ont choisi pour leurs enfants l'école catholique anglaise et par les parents francophones qui ont choisi le secteur protestant.

5. La commission scolaire linguistique est recommandée par la Commission scolaire Sainte-Croix et la plupart de ses comités d'école de même que par le Congrès juif canadien.

En somme, et c'est là notre dernière observation, le consensus d'auteur sur la commission scolaire confessionnelle s'est largement effrité. Mais le nouveau consensus sur le type de commission scolaire qui devrait la remplacer reste à faire.

---

(1) C'est le cas par exemple d'un certain nombre de membres de comités d'école qui font aussi partie de comités paroissiaux d'éducation chrétienne.

ANNEXE AU CHAPITRE VII: Les sondages d'opinions sur le type de commissions scolaires

Depuis quelques années, le Centre de sondage de l'Université de Montréal s'intéresse de manière particulière à la restructuration scolaire. Il a en effet, à quatre reprises, demandé à des populations différentes, mais dans tous les cas vivant dans la région de Montréal, de signifier leur accord ou leur désaccord avec les deux propositions suivantes: 1) "Il faut des commissions scolaires différentes pour les francophones et les anglophones"; 2) "Il faut des commissions scolaires différentes pour les catholiques et les protestants". Malheureusement, les résultats du premier sondage mené dans le cadre des élections scolaires de 1973 ne nous sont pas connus. Cependant, à la même époque, un sondage exécuté par la maison CROP pour le compte du journal La Presse a été publié le 6 juin 1973. Voici sous forme de tableau l'ensemble des résultats.

1) Sondage CROP, juin 1973, francophones de l'Île de Montréal

"Il y a différentes façons de regrouper les commissions scolaires. Personnellement, êtes-vous favorable à des commissions scolaires regroupées selon la religion, regroupées selon la langue ou regroupées géographiquement, indépendemment de la langue et de la religion?"

	Selon la religion %	Selon le langue %	Géographiquement %	Ne sait pas %	Autres réponses %
Hommes	12	19	49	-	-
Femmes	23	22	34	-	-
Global	19	21	39	15	5

2) Sondages du Centre de sondage de l'Université de Montréal

"Faut-il des commissions scolaires différentes pour les francophones et pour les anglophones?" (1)

	Oui	Non	Ne sait pas
a) novembre 1973, population région de Montréal			
catholiques francophones	45.8	54.2	11.5
catholiques anglophones	31.2	68.8	20.4
protestants anglophones	26.1	73.9	13.9

(1) Seules les réponses positives et négatives sont comptées dans le 100%.

	Oui	Non	Ne sait pas
b) octobre 1974			
catholiques du diocèse de Montréal	44.0	56.0	11.0
c) janvier 1976			
parents de la CECM	43.9	56.0	-

"Faut-il des commissions scolaires différentes pour les catholiques et les protestants?" (1)

	Oui	Non	Ne sait pas
a) novembre 1973, population région de Montréal			
catholiques francophones (2)	44.8	55.2	13.1
catholiques anglophones	39.5	60.5	21.3
protestants anglophones	20.0	80.0	15.2
b) octobre 1974			
catholiques du diocèse de Montréal	36.0	64.0	11.0
c) janvier 1976			
parents de la CECM	54.0	46.0	-

Ces sondages nous suggèrent trois remarques:

a) La majorité des répondants, quels qu'ils soient, manifestent leur désaccord avec l'idée de séparer les francophones et les anglophones, les catholiques et les protestants. Les réponses du sondage CROP vont dans le même sens. Une seule exception, les parents des enfants de la CECM, majoritairement, préfèrent que soient séparés les catholiques et les protestants.

b) Face à l'idée de commissions scolaires différentes pour les francophones et les anglophones, l'opinion de ceux qui constituent la

(1) Seules les réponses positives et négatives sont comptées dans le 100%.

(2) Il s'agit de la langue maternelle.

majorité de la population, soit les catholiques, semble demeurer stable. Elle est plus fluctuante pour ce qui est de la confessionnalité des commissions scolaires

c) Ce sont les anglophones et en particulier les protestants, qui s'opposent le plus à la différenciation linguistique et religieuse.

CHAPITRE VIII: Les structures de décision et la répartition des pouvoirs

Analyser les structures de décision et la répartition des pouvoirs, c'est en fait répondre à la question suivante: "qui décide quoi, de quelle manière, en obligeant qui et pourquoi?" C'est identifier les diverses instances scolaires et en décrire la composition, c'est traiter du pouvoir de ces instances et plus particulièrement de la source de ce pouvoir; c'est aussi circonscrire les matières sur lesquelles il s'exerce, dégager les processus par lesquels sont prises les décisions, indiquer ceux qui sont l'objet de ce pouvoir; enfin, c'est préciser les buts de l'action de ces instances. Voilà en somme les thèmes qui vont former les grandes articulations des pages qui suivent.

On distingue généralement quatre paliers à la structure de décision de notre système scolaire: l'école à laquelle se greffe le comité d'école, la commission scolaire, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal et le ministère de l'Education. Puisque notre étude ne porte en fait que sur les structures scolaires sur l'Île de Montréal, nous limiterons notre analyse aux trois premières instances quitte à traiter lorsque nécessaire du ministère de l'Education. Nous parlerons donc d'abord de l'école et des comités d'école et dans un second temps des commissions scolaires et du Conseil. Il eut été théoriquement possible de faire un examen séparé de chacun de ces deux derniers niveaux. Les consultations du Comité ont permis de constater que c'était pour une bonne part les relations entre les deux instances qui suscitaient le plus d'interrogation. Voilà pourquoi nous étudierons surtout leurs relations quitte à porter notre attention sur chacun des niveaux si nécessaire.

A - L'école et les comités d'école

1. Constitution et composition

Une certaine tradition qui remonte probablement au Rapport Parent mais qui a été sanctionnée par la Commission Pagé (1) nous a habitués à concevoir trois échelons à la structure administrative du système d'éducation de l'Île de Montréal: le comité d'école, la commission scolaire et le Conseil scolaire de l'Île. Cette façon de voir est ambiguë puisqu'elle laisse entendre qu'il existe des rapports hiérarchiques de même nature entre les trois échelons. Or telle n'est pas la réalité en ce qui concerne les comités d'école par rapport aux commissions scolaires. C'est l'école et non le comité d'école qui est en relation hiérarchique avec la commission scolaire. Il nous apparaît donc nécessaire dans un premier temps de distinguer l'école et le comité d'école.

---

(1) Voir Rapport Pagé, pp. 44-45 et p. 118, recommandation no 5.

Notons d'abord que nous avons reçu assez peu de commentaires sur l'école en tant qu'unité administrative ou centre de décision. Nous avons pu toutefois noter l'émergence d'une nouvelle manière de concevoir l'école qui remet en question le schéma reçu depuis quelques années et que l'on peut exprimer comme suit:

comité d'école ⟶ commission scolaire ⟶ Conseil scolaire

Ce schéma tend à être remplacé par le suivant:

école ⟵ commission scolaire ⟵ Conseil scolaire

Le surgissement de cette nouvelle conception de l'école se fait d'une manière qui n'est pas encore très bien définie. Elle s'exprime par exemple à travers l'idée de "milieu". L'école n'est plus définie comme l'endroit où des enfants et des adolescents viennent chercher la science et l'éducation comme des produits de consommation dans un grand magasin. Elle est plutôt conçue comme l'instrument collectif d'une communauté locale, cet instrument étant d'ailleurs relié aux autres institutions du même milieu. On postule en général à l'intérieur de cette tendance l'existence de telles communautés locales (1). A ce thème du "milieu" se rattachent des expressions comme "la base", "les communautés de base", "le quartier", "les familles d'écoles". Celles-ci ont un contour sociologique qui, avons-nous pu remarquer, demeure encore imprécis, d'où certaines conclusions. En réalité, on constate qu'elles appartiennent à des univers idéologiques différents voire même carrément opposés.

Le thème des "milieux" relève d'une vision de la ville où l'insistance est mise sur les caractéristiques économiques ou culturelles des quartiers. L'expression est souvent utilisée en relation avec celle de "classes sociales": c'est le cas par exemple lorsqu'on parle de "milieux défavorisés" ou de "milieux populaires".

L'expression "communauté de base" appartient au vocabulaire socio-religieux. Utilisée d'abord dans les milieux progressistes catholiques pour désigner les micro-groupes dont les membres se réunissent sur une base volontaire parallèlement aux paroisses traditionnelles, l'expression a été récupérée par des catholiques plus sensibles aux valeurs et aux institutions traditionnelles. Elle désignerait, dans le contexte scolaire l'ensemble des familles catholiques d'un territoire donné, telle la paroisse, qui envoient leurs enfants à l'école catholique.

L'expression "la base" est employée le plus souvent dans un contexte organisationnel et désigne la plupart du temps les membres par

---

(1) Voir le chapitre VI, pp. 237 à 239.

opposition aux autorités et à l'appareil technocratique (1).

L'expérience des comités d'école et de la participation des parents a été probablement l'un des facteurs importants qui a contribué le plus à provoquer ce bouillonnement d'idées. Aussi cette expérience mérite d'être analysée davantage.

En ce qui a trait à la composition des comités, on peut d'abord constater que la participation des parents aux élections des comités d'école demeure encore limitée. Ainsi, à la CECM, aux élections de septembre 1975, malgré une intense publicité 24,544 parents sur 227,658 soit 10.7% sont allés voter (contre 10.8% l'année précédente). Fait à noter, la participation aux assemblées générales d'élections a été plus forte à l'élémentaire (soit 15%) qu'au secondaire (5.3%) (2).

TABLEAU 8.1

Répartition de la participation
aux élections des comités d'école
Septembre 1975 - CECM (3)

	Elémentaire %	Secondaire %	Région %
Région A	15.5	3.9	9.8
Région B	23.2	4.2	15.7
Région I	12.7	4.2	9.1
Région II	10.0	3.2	7.0
Région III	11.3	4.3	8.2
Région IV	15.5	5.8	10.8
Région V	17.3	8.9	13.4
Total CECM	15.0	5.3	10.7

---

(1) Voir J. GRAND'MAISON, Une stratégie pédagogique, inédit rédigé en marge du colloque du Conseil scolaire sur les milieux défavorisés, 6 janvier 1976; particulièrement, les pages 40 à 57 intitulées: "Promouvoir les projets d'unité de base".

(2) Rapport du directeur des relations publiques de la CECM, M. Roland Jacmain au directeur général, M. Jean-Paul Tardif, 9 décembre 1975.

(3) Source: Service des relations publiques, CECM, 9 décembre 1975. Les décimales ont été arrondies.

La faible participation des parents aux comités d'école est flagrante. Si l'on prend comme critère le nombre de votants aux élections annuelles, il faut même faire le constat que la participation diminue. A la CECM, la participation aux élections a été en 1974, inférieure de 30% à celle qu'elle avait été en 1973 (1). En 1972, comme l'indique une récente étude (2), 46% (40% en 1973) des assemblées avaient réuni 50 personnes et moins et 68% (69% en 1973) 100 personnes et moins. La même étude a en outre montré que le degré de participation des parents n'était pas corrélatif à la taille des écoles (3).

Le taux élevé de renouvellement des membres des comités d'école est un autre phénomène de même nature. Le mandat des membres des comités est d'un an et la majorité ne se représente pas l'année suivante. En 1973 à la CECM, 4% des assemblées de parents ont réélu les mêmes personnes, 27% ont effectué des changements de moins de la moitié des membres, 58% de plus de la moitié et 11% ont remplacé totalement leur équipe de parents. C'est donc 69% des écoles qui ont renouvelé leur équipe de parents à plus de 50% (4). Ces données rejoignent celles d'une enquête effectuée par le Comité central de parents de la CECM et selon laquelle 70% des parents démissionnent après un an (5).

L'une des explications les plus fréquentes de la non-participation des parents est que la forme de participation actuellement proposée est illusoire, les parents n'exerçant aucun pouvoir. Les auteurs du Rapport Wener ont reçu de nombreux témoignages à ce sujet lors des entrevues individuelles et de groupes qu'ils ont menées auprès de nombreux parents.

> (...) quand on leur demande lors des entrevues: Les parents ont-ils du pouvoir à l'école? Ils répondent "non". "Avez-vous l'impression que les parents savent ce qui se passe à l'école?" Ils répondent: "Non, absolument pas pour le secondaire et un peu pour l'élémentaire", certains ajoutent "et ne veulent pas le savoir". Cette boutade illustre bien la conception que la majo-

---

(1) Rapport de M. Jacmain déjà cité.

(2) D. ROY, La participation, une étude de cas: les comités d'école et les parents dans le système scolaire québécois, thèse de M.A. en sciences politiques, Université de Montréal, juillet 1975, p. 112. M. Roy est secrétaire de l'Association des directeurs d'école de Montréal.

(3) Ibid., pp. 176-177.

(4) D. Roy, op. cit., p. 119.

(5) Cité dans Comité d'étude sur la gestion participative (Comité COGES), La gestion participative, 5 juin 1975, p. 145. Nous parlerons dorénavant du Comité COGES.

rité des parents se font de l'école et de leur participation. L'école est éloignée à la fois géographiquement, socialement et psychologiquement. La participation à un univers inconnu et inaccessible est donc quelque chose d'illusoire.

De plus, quand certains ont été mobilisés par une cause importante touchant des valeurs fondamentales à sauvegarder ou une conception de l'école à faire valoir, on ne les a pas écoutés. Pour eux, la participation à l'école donne des résultats quand ce que les parents proposent va dans le même sens que ce que la direction ou la commission scolaire veulent; autrement, c'est inutile. Chacun a ses exemples de pétitions, de votes pour tel manuel plutôt que tel autre et de décisions prises ensuite qui ne respecteraient pas ces volontés.

Donc, de façon générale, les parents sont unanimes pour admettre qu'à l'école, ils n'ont aucun pouvoir, que la participation est plus formelle que réelle, et qu'elle se résume à l'organisation de sorties. Ce qui ne constitue en rien un partage des pouvoirs. (1)

Ces constatations rejoignent celles du Comité COGES qui note à propos des parents les plus intéressés:

> En général, dans le contexte actuel, on peut diagnostiquer chez ce type de parents de sérieuses frustrations en raison de la rigidité du système scolaire actuel. En effet, on incite les parents à s'engager, à participer mais <u>on ne leur offre pas les moyens d'agir d'une manière significative</u> et valorisante. Plusieurs directions d'écoles et nombre d'enseignants désireux d'utiliser les ressources des parents n'ont pas encore réussi à leur trouver une place adéquate dans le cadre de l'organisation scolaire actuelle. Les mécanismes purement consultatifs qui découlent de la Loi 27 ne semblent plus adéquats dans la mesure où les administrateurs et les agents de l'éducation peuvent implicitement ou explicitement rejeter tout apport des parents et les reléguer dans des domaines très mineurs de l'activité éducative. Certains parents commencent à se demander pourquoi on ne leur donnerait pas la possibilité de s'asseoir à la même table avec les autres partenaires.
>
> Par ailleurs, certains parents prennent prétexte de "l'insignifiance" des mécanismes actuels de consultation pour motiver leur démission des questions relatives à l'éducation. Ils se contentent d'observer l'école comme une réalité sociale où "il n'y a

---

(1) Rapport Wener, p. 159.

rien à faire", prétendent-ils, puisque les autorités centrales, régionales et locales tiennent à conserver le monopole du contrôle en éducation. Une enquête récente du Comité central de parents démontre qu'environ 70% des parents engagés dans les comités locaux démissionnent l'année suivante. (1)

Le Rapport Wener a aussi relevé quelques facteurs plus spécifiques pour expliquer le peu de participation des parents. D'abord les obstacles que constituent les autres acteurs au sein de l'école, soit les directeurs et les enseignants: les premiers possèdent le pouvoir administratif et les seconds le pouvoir pédagogique. Les parents sont considérés comme incompétents, irréalistes. Plusieurs directeurs, ont dit les parents interviewés, ne veulent pas que l'on "mette son nez" dans leurs affaires, ce que tend à confirmer, du moins en partie, l'étude de M. Roy: 25% des directeurs d'école considéraient les comités d'école comme inutiles. Mais il semble aussi que les directeurs mettent largement "leur nez" dans les affaires des parents puisque, toujours selon l'enquête de M. Roy, ce sont les directeurs d'école qui en 1972-1973, dans 61% des écoles, avaient établi les ordres du jour. De même 43% avaient convoqué les réunions, 47% avaient préparé le contenu des réunions, 26% avaient choisi les invités, 44% avaient effectué les démarches nécessaires et 18% rédigé les comptes rendus. M. Roy commentait ainsi ces résultats: "Cette situation peut paraître normale après un an et demi de fonctionnement, mais elle permet tout de même de s'interroger sur le degré d'autonomie pris par le comité ou laissé par le directeur au comité." (2)

Le Comité COGES de son côté a noté le même phénomène de rejet:

> Il est clair que présentement, un malaise persiste et que certaines directions d'école, certains enseignants et même des étudiants ne voient pas d'un bon oeil la présence des parents à l'école. Cela est peut-être dû surtout au fait que ni les parents ni les autres partenaires du milieu scolaire ne sont parvenus à identifier le rôle des parents à l'école. Il est déjà généralement admis, au moins en principe, qu'ils peuvent participer à l'orientation et à l'élaboration des politiques globales en éducation mais, pour ce qui regarde la mise en application, on préférerait souvent les confiner dans un rôle d'observateurs bienveillants. On leur reconnaît aussi la possibilité de réagir après que les décisions sont prises, surtout

---

(1) La gestion participative, p. 145. C'est nous qui soulignons.

(2) D. ROY, op. cit., p. 151.

> lorsqu'elles engendrent des situations conflictuelles incontrôlables. Enfin, des administrateurs et des enseignants se servent des parents pour augmenter l'impact de certaines de leurs récriminations face à l'autorité supérieure. (1)

Que les directeurs ou les enseignants éprouvent des difficultés à partager leur pouvoir n'a rien à voir au fait qu'ils soient directeurs ou enseignants mais bien qu'ils possèdent un pouvoir. Comme tous ceux qui possèdent le pouvoir, ils tendent à le conserver. C'est là une donnée élémentaire.

Une seconde raison invoquée par les parents pour expliquer la non-participation est la bureaucratisation du système scolaire en particulier au niveau secondaire. "C'est en effet une des caractéristiques d'un système centralisé et bureaucratisé que de ne pouvoir identifier à telle personne ou tel groupe, telle ou telle décision ou responsabilité. Cet écran protecteur du pouvoir rend donc illusoire la participation réelle." (2) On ne peut pas identifier l'agent du pouvoir et il est donc par conséquent innaccessible.

Une troisième raison à la non-participation est le manque de tradition. Le Rapport Wener fait remarquer que "la participation étant un phénomène récent, il n'existe pas ou peu de tradition en ce domaine. On ne sait pas et on est sceptique". Les auteurs ont constaté que les parents qui ont avoué avoir eu de l'influence avaient souvent un passé de participation et étaient "issus de groupes sociaux détenant ou ayant détenu du pouvoir dans notre société".

> Ces parents sont soit à proximité sociale ou psychologique de la classe détenant le pouvoir politique (petite bourgeoisie canadienne française) ou le pouvoir économique (c'est le cas des groupes anglo-saxons ou "protestants") ou encore, soit le prolongement de l'Eglise officielle dont on connaît la grande influence dans les décisions politiques au Québec en matière d'éducation jusqu'à ces dernières années. (3)

---

(1) La gestion participative, p. 151.

(2) Rapport Wener, p. 164. Voir dans le même sens les propos de J. GRAND'MAISON dans Une stratégie pédagogique, pp. 40-42,

(3) p. 166.

Les auteurs de la recherche ont observé aussi l'émergence de nouveaux participants dans les milieux défavorisés. Leur participation est reliée à la vie de quartier et se fait soit à partir du curé, soit à partir des nouveaux modes d'intervention tels les comités de citoyens ou autres regroupements communautaires (1).

Mais dans l'ensemble, note le Rapport Wener, la majorité des parents "n'ont pas d'expérience de l'action politique" et ce "manque de tradition dans la participation au pouvoir rend sans aucun doute difficile pour les parents la saisie des problèmes de l'école dans son ensemble. Ils ont tendance à ne voir que le cas de leur enfant et s'intéressent peu aux objectifs globaux que poursuit l'école".

Les divers obstacles qui viennent d'être énumérés existent bel et bien. Mais il en est un autre plus fondamental, nous semble-t-il, qu'il importe d'analyser au moins à titre d'hypothèse: pour le plus grand nombre, la participation n'est pas vécue comme une valeur. S'il en est ainsi, c'est entre autres parce que la société de consommation n'est pas favorable à l'éclosion d'une telle valeur. En effet, cette société de consommation permet de se procurer relativement aisément n'importe quel type de biens autant matériels qu'intellectuels. Il en va de même pour l'éducation des enfants. Pour beaucoup de parents, il s'agit de "donner (l'expression en dit long) la meilleure éducation" à son enfant. Or, pour ce faire, on se fiera, comme en bien d'autres choses, aux "experts" en la matière. D'ailleurs l'école aujourd'hui, disent les parents, est bien plus compliquée que dans le temps où ils fréquentaient eux-mêmes l'école de sorte qu'il faut nécessairement faire confiance aux experts (2).

En résumé, dans notre société émerge une nouvelle conception de l'école davantage centrée sur le milieu où se situe cette école. Par ailleurs, l'actuelle structure qu'est le comité d'école suscite encore peu la participation des parents. Ce manque de participation s'explique ainsi: l'importance mineure des champs dans lesquels la participation peut en pratique se faire, les obstacles mis par ceux qui détiennent le pouvoir, le manque de tradition dans le domaine de la participation et enfin un contexte social global où la participation n'est pas valorisée.

---

(1) D. ROY fait une observation semblable à la page 162 de sa thèse: "Certains comités oeuvrent en étroite collaboration avec les syndicats et les comités de citoyens pour une école dirigée par le milieu, en fonction de ses valeurs propres."

(2) Voir les remarques du Rapport Wener, p. 161 et du Comité COGES, La gestion participative, p. 146.

2. L'origine du pouvoir ("décide")

Les discussions idéologiques autour des diverses conceptions de l'école ont forcément abouti à un discours sur l'école comme lieu du pouvoir. La réflexion suivante des commissaires de la CECM dans leur mémoire au Comité en constitue un bon exemple:

> Dans le sens politique, la démocratisation scolaire est déjà chose faite à Montréal puisque la Loi 71 a effectivement prévu et instauré le suffrage universel pour l'élection de tous les commissaires d'écoles. La démocratisation implique davantage, c'est-à-dire, une participation accrue de la population, et des parents en particulier, à la vie des écoles et même aux décisions qui les concernent. La démocratisation veut donc dire une transformation du mode de gestion des écoles, une transformation s'il y a lieu des orientations mêmes de l'école pour qu'ainsi chaque milieu se donne l'école qui répondra le mieux à ses aspirations (1).

L'importante étude du Comité COGES sur la "gestion participative" relève de cet ordre de préoccupations. C'est le cas aussi de certains propos sur l'école communautaire que l'on peut lire dans certains dossiers du MEQ sur les milieux défavorisés (2) ou sur les parents et l'école (3). Au plan du vocabulaire, ces préoccupations ont donné lieu à une pléiade d'expressions, telles démocratie à la base, participation, cogestion, gestion participative, déconcentration, décentralisation, etc.

Ceci dit, il nous est apparu que les artisans du modèle de l'école communautaire ou de l'école du milieu tendent implicitement à situer l'origine du pouvoir dans le milieu lui-même et non plus à le voir comme une délégation ou une participation au pouvoir exercé par les commissions scolaires. Quant aux comités d'école en particulier, tout le monde reconnaît qu'ils exercent leur pouvoir au nom des parents. Ce sont eux qu'ils représentent.

---

(1) Décembre 1975. C'est nous qui soulignons.

(2) Voir Education et développement, Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, 1975, pp. 59-68 et p. 73.

(3) M. HENRIPIN et V. ROSS, Les parents dans l'école, document d'information publié par le Service général des communications, 1974, 78 pages.

3. Les pouvoirs ("sur quoi")

Comme on sait, la loi actuelle ne donne pas aux comités d'école et de parents de pouvoirs de décision (1). D'ailleurs, elle parle plutôt de fonctions que de pouvoirs. Voici les articles pertinents de la Loi de l'instruction publique:

67. Tout comité d'école a pour fonctions:

a) de stimuler par des moyens appropriés la participation des parents et du milieu en général à l'amélioration des services éducatifs de l'école;

b) d'étudier les mesures susceptibles de favoriser la personnalisation des services éducatifs de l'école;

c) de faire à la direction de l'école toute recommandation propre à assurer le meilleur fonctionnement possible de l'école.

68. Un comité de parents est institué auprès de chaque commission scolaire ou commission régionale; il est composé des présidents de chaque comité d'école.

Tout comité de parents a pour fonctions:

a) d'assurer la concertation nécessaire au bon fonctionnement des comités d'école;

b) de transmettre à la commission scolaire l'expression des besoins identifiés par les comités d'école et de canaliser vers elle les recommandations de portée générale;

c) de promouvoir la participation des parents à toutes les activités de la commission scolaire et de désigner notamment à cette fin, parmi ceux-ci, le cas échéant, les membres requis pour les divers comités formés par la commission scolaire;

d) de recommander à la commission scolaire toute mesure susceptible d'améliorer l'administration et la gestion des écoles.

De plus en plus de parents membres de comités d'école ou de parents ne se satisfont pas de "cette description de tâches". Ils se sentent frustrés non seulement de ne pas pouvoir participer aux déci-

---

(1) La loi est paradoxalement muette sur l'école elle-même et les pouvoirs et responsabilité des directeurs.

sions, mais aussi d'être souvent consultés sur "des questions de moindre importance alors que les décisions majeures leur sont tout simplement imposées" (1).

De nouvelles aspirations voient actuellement le jour: plusieurs revendiquent des pouvoirs décisionnels en certains domaines (2). La Fédération des comités de parents de l'Île de Montréal recommande par exemple que les directions appellent les parents à co-décider ou qu'elles consultent obligatoirement, si c'est leur désir, en certaines matières mais principalement sur "les grandes orientations et les politiques générales de l'école". Elle souhaite même l'élaboration d'une politique générale par "les plus hautes instances" qui prévoirait cette consultation obligatoire et la transmission "d'informations utiles lui permettant de prendre position sur une décision touchant:

- le devis pédagogique annuel
- la participation d'un nouveau mode d'encadrement des étudiants (...)
- l'horaire général de l'école
- une modification au règlement intérieur de l'école
- le budget global de l'école
- l'organisation de collectes parmi les étudiants et les parents
- les programmes de réaménagement, de rénovation ou d'agrandissement des bâtiments de l'institution." (3)

Il nous paraît utile de signaler que la consultation obligatoire, voire la co-décision avec la direction, est assujettie à une condition: que les parents veuillent participer plus activement. La Fédération ne s'est pas exprimée très clairement ici, mais on croit comprendre ses propos de la manière suivante: les directions n'auraient pas à consulter si on ne leur demandait pas, mais elles seraient obligées de le faire dans le cas contraire. La remarque de la Fédération semble rejoindre ici des propos de la CECM dans son avis au Comité. Elle écrit en effet que la restructuration doit "permettre une démocratisation scolaire qui va au-delà de la simple élection" et elle explique que l'usage du mot "permettre" veut dire que "le législateur doit prévoir une telle

---

(1) FEDERATION DES COMITES DE PARENTS DE L'ÎLE DE MONTREAL, La participation des parents, Rapport du sous-comité sur la restructuration, 15 février 1976.

(2) Voir Rapport Proulx, p. 228. Du côté protestant on pense par exemple à l'enseignement religieux à l'école.

(3) Dans La participation des parents, Rapport du sous-comité sur la restructuration, 15 fevrier 1976.

action; par ailleurs, il ne peut forcer la population à prendre en main l'orientation de ses écoles mais doit lui permettre d'exercer ce droit si elle le désire et se sent prête à agir dans ce sens" (1).

4. Le fonctionnement ("de quelle manière")

Il nous a été donné de voir à la section précédente (2) quelles étaient les fonctions des comités d'école et de parents: la première consistait à stimuler la participation des parents et du milieu à l'amélioration des services éducatifs.

L'étude qu'a réalisée M. Roy sur les comités d'école de la CECM nous aide à connaître un peu mieux la situation en nous fournissant quelques statistiques descriptives pour les années 1972-73 et 1973-74. Pour ce qui est des relations des comités d'école avec le milieu, relations essentielles étant donné le mandat principal des comités d'école, l'étude de M. Roy indique qu'en 1972-73 à tout le moins, les comités d'école "ont eu des relations somme toute assez limitées avec l'ensemble des parents". Le rapport annuel, lorsqu'il existe (77% des comités en avaient fait un), est rarement distribué à tous les parents (51% l'avaient fait en assemblée générale et 23% l'avaient envoyé à chacun des parents). Compte tenu du faible taux de présence aux assemblées générales, "il ressort que 23% des comités ont cherché réellement à faire un compte rendu de leur mandat à tous les parents" (3).

En ce qui concerne les activités avec le milieu, l'enquête de M. Roy montre que 61% des comités ont organisé des sondages auprès des parents et que 52% ont fait avec eux d'autres types d'activités, principalement des activités para-scolaires pour les élèves ou des activités sociales pour les parents. Enfin 10% des comités d'école n'ont tenu aucune assemblée générale de parents, 36% une seule assemblée, 31% deux et 51%, trois et plus.

L'étude de M. Roy a par ailleurs mis en lumière que c'est auprès de l'école même que les interventions des comités ont été les plus nombreuses. Le tableau 8.2 rend compte de ces interventions.

---

(1) Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal au Comité de restructuration du Conseil scolaire, décembre 1974, p. 10. C'est nous qui soulignons.

(2) Voir pp. 276-277.

(3) D. ROY, op. cit., p. 122.

TABLEAU 8.2

Interventions des comités au niveau
de l'école, CECM, 1972-1973 (1)

Domaine d'interventions	Total (%)
l'administration	23
le personnel	29
les études	33
les services aux étudiants	48
l'organisation scolaire	42
les relations parents-école	51
autres	8
plusieurs choix	59

On constatera que les comités sont surtout intervenus à propos des services aux étudiants, de l'organisation scolaire, des relations parents-école et peu au plan de la gestion. En outre, les comités d'école ont assez peu demandé à rencontrer les professeurs de l'école (29%), mais plus souvent le conseil étudiant puisque 54% des comités ont eu des relations formelles avec lui. Pour ce qui est de la participation aux activités de l'école, on remarque que ce sont les activités étudiantes qui ont reçu le plus de faveur (58% des comités), les activités sociales (43%) et les relations parents-école (41%). Il faut noter cependant que 61% des comités ont participé à plusieurs activités. Autre détail intéressant, la CECM allouait en 1972-73 à chaque comité un budget annuel de 20 cents par étudiant avec un minimum de $100.00 et un maximum de $350.00. Or 36% des comités ont retourné un solde à la CECM à la fin de l'année (2).

Enfin, il est particulièrement intéressant d'examiner les attitudes des comités d'école face à l'autorité. (Rappelons que les données ont été recueillies en 1972-73). D'abord, M. Roy a pu relever que 83% des interventions ont été faites par la voix hiérarchique, c'est-à-dire auprès des directeurs. Les interventions auprès de la région sont passées dans 36% des cas par le comité central des parents, mais dans 29% des cas, on a choisi d'aller directement à la personne ou au service concerné. Quand on a voulu atteindre la CECM, 14% sont passés par le comité de parents, 18% se sont adressés à la personne ou au service concerné. "En somme, fait remarquer l'auteur, aux niveaux régional et central, les comités d'école ont souvent tendance à s'adresser presqu'autant, et parfois plus, à l'autorité ou à la personne qu'ils croient apte à régler leur problème qu'aux autres parents dans la structure pyramidale."

---

(1) D. ROY, op. cit., tableau XIV, p. 131.

(2) D. ROY, Ibid., pp. 130-140.

Voici enfin comment M. Roy résumait lui-même ses propres découvertes:

> (...) Les membres des comités oeuvrent très souvent en vase clos, communiquant peu avec leurs mandataires et ne tentent pas, ou ne réussissent pas, à les impliquer.
>
> Nous avons vu que dans l'ensemble, les membres des comités d'école entretiennent très peu de relations avec les étudiants et le personnel de l'école et qu'ils s'impliquent peu dans les activités de l'école.
>
> Lorsqu'ils ont des représentations à effectuer, les parents utilisent peu leur propre structure (comité régional et comité central de parents) et se comportent plutôt en groupe de pression. Dans leurs représentations, ils se préoccupent peu de pédagogie et s'intéressent surtout aux activités sociales et à l'organisation physique de l'école.
>
> Leur degré d'autonomie est faible devant le directeur de l'école, qui est beaucoup impliqué dans le travail du comité et le considère comme une structure, souvent inutile, de collaboration.
>
> Cette analyse nous permet de conclure qu'à la CECM, durant la première année et demie de fonctionnement et selon les données recueillies auprès des directeurs d'école, les comités d'école ont tendance à sous-utiliser la forme mitigée de participation mise à leur disposition. Compte tenu de la participation des parents à la CECM, il est permis de s'interroger sur la situation dans les commissions scolaires qui ont débuté l'intégration des parents à l'école en 1972 seulement (1).

En somme, ce mécanisme de participation qu'est le comité d'école tourne pour ainsi dire au ralenti. On doit avant tout s'interroger sur les causes de ce phénomène. La faible participation des parents constitue sans doute une première explication générale (2). Mais le manque de participation s'explique à son tour, en partie à tout le moins, par sentiment d'inutilité ou d'inefficacité de l'action des comités d'école. On se trouve donc face à un cercle vicieux. Pour en sortir, il faudrait que les comités d'école aient à se mesurer à des enjeux valorisants.

---

(1) D. ROY, *op. cit.*, pp. 159-160. C'est nous qui soulignons.

(2) Sur les explications de la non-participation, voir pp. 270 à 274.

Dans le mémoire qu'elle a soumis au Comité, la Fédération des comités de parents de l'Île de Montréal a fait quelques observations concernant les structures. On signale par exemple que les parents oeuvrent à temps partiel pour l'école et qu'ils n'ont pas suffisamment d'aide pour consulter les parents de leur milieu: "Contrairement aux autres parties impliquées: commissions scolaires, directeurs, enseignants, seuls les parents n'ont pas d'employés ou de spécialistes pour les seconder (1) et seuls les parents ne sont pas rémunérés. La Fédération signale aussi le "manque d'autonomie des écoles. Après avoir mis des énergies sur un projet, on se fait dire: 'L'école n'est pas autorisée'." (2)

La brièveté des mandats est un autre élément lié aux structures qui rend difficile le fonctionnement des comités d'école. Celui-ci est d'un an seulement. En pratique, les comités sont à l'oeuvre de la fin de septembre au début de juin de l'année suivante, soit huit à neuf mois. C'est très court pour se familiariser à des questions complexes et apprendre à travailler ensemble. Enfin, il semble que la période actuellement prévue (soit septembre et le début d'octobre) pour les élections du comité d'école ne favorise pas son bon fonctionnement et qu'il serait avantageux de les devancer au mois de mai (3).

5. Les buts ("pourquoi")

Comme on l'a vu, les parents ou du moins les organismes qui les représentent, demandent qu'on les consulte obligatoirement en certains domaines ou qu'on leur accorde le pouvoir de co-décider. Pour la Fédération des comités de parents de l'Île de Montréal, cette modification dans l'actuelle structure de décision aurait pour "but de permettre une plus grande participation des parents" (4). On n'indique pas les raisons

---

(1) Seuls la CECM et le PSBGM ont chacun un fonctionnaire à temps plein au service du comité de parents. Mais ce sont les deux seules commissions scolaires. Dans les régions de la CECM et dans quelques-unes des commissions scolaires, on compte des agents d'information qui travaille notamment auprès des parents.

(2) La participation des parents, Rapport du sous-comité sur la restructuration, 19 février 1976.

(3) Rapport Proulx, p. 228.

(4) La participation des parents, Rapport du sous-comité sur la restructuration, 19 février 1976.

de ce désir de participation des parents. Sans doute tient-on pour évident que l'éducation est la responsabilité première des parents et que partant ceux-ci ne peuvent déléguer totalement leurs responsabilités aux spécialistes de l'éducation.

La transformation du mode de gestion de l'école vise aussi un autre but: permettre au milieu de se donner l'école qui correspond à ses besoins. Mais dans ce cas-ci, l'accent est mis non plus seulement sur les parents mais sur le milieu vu comme une réalité soit socio-culturelle, soit socio-économique ou socio-religieuse (1). Soulignons enfin que le but visé peut être de donner au milieu un instrument pour sa propre transformation, voire sa libération.

B - Les commissions scolaires et le Conseil scolaire de l'île de Montréal

1. Constitution et composition

a) La commission scolaire

La composition des commissions scolaires est un thème qui n'a pas fait l'objet d'analyse élaborée de la part de ceux qui ont soumis des avis au Comité. Il faut noter cependant quelques exceptions: par exemple, une association confessionnelle a dit trouver inadmissible que la loi permette que des électeurs de fois différentes puissent élire les commissaires dans une commission scolaire confessionnelle. Une association de cadres a jugé plutôt inadéquate la représentation de la population au sein des commissions étant donné la manière dont les quartiers électoraux sont découpés. Elle a souligné le déséquilibre des forces entre les divers corps de commissaires sur l'île étant donné leur inégalité en nombre. Enfin, le Comité métropolitain des directeurs généraux a sans doute estimé que les corps de commissaires n'étaient pas suffisamment "représentatifs" et "efficaces" puisqu'il a proposé des assemblées de sept à onze membres (2).

b) Le Conseil scolaire

La composition du Conseil scolaire a suscité l'intérêt d'un beaucoup plus grand nombre d'organismes. Trois sous-questions ont retenu l'attention: la représentation équitable des groupes socio-culturels, l'égalité de représentation de chacune des commissions scolaires et le mode de nomination de membres. Ceux qui ont parlé de ce dernier

---

(1) Voir p. 268.

(2) Voir Rapport Proulx, p. 228 et Huit avis..., p. 103.

point sont sans doute satisfaits de la situation actuelle puisqu'ils ont recommandé le statu quo (1). Il y a tout de même une exception: les cadres du Conseil ont fait remarquer ce qui suit:

> (...)
> La majorité des membres du Conseil sont placés dans une situation de conflits d'intérêts à cause de leur qualité de commissaires d'école. Ils sont à la fois juges et parties lorsqu'il s'agit, par exemple, d'approuver les budgets des commissions scolaires, de répartir les revenus du Conseil ou de donner des autorisations aux commissions scolaires.

Les cadres croient donc que dans cette situation, il est difficile de fournir la garantie d'un jugement aussi objectif (2).

En ce qui touche la représentation des commissions scolaires au Conseil, les déséquilibres actuels font problème (3). Sauf la CECM et la Commission scolaire Sainte-Croix, toutes les commissions scolaires en ont parlé. De même, on a noté l'absence de certaines commissions scolaires au comité exécutif du Conseil. Cela est vu comme une lacune.

Enfin, les groupes représentant les personnes oeuvrant ou envoyant leurs enfants dans le secteur anglais des commissions catholiques se sont plaints de leur manque de représentation au sein du Conseil. On peut croire en outre que l'on trouve l'image du Conseil trop exclusivement française et pas assez biculturelle car les deux commissions scolaires protestantes ont en effet proposé que le vice-président soit francophone si le président est anglophone et vice versa.

2. L'origine du pouvoir ("décide")

a) La commission scolaire

Comme nous l'avons souligné précédemment, il existe à propos de l'origine du pouvoir de la commission scolaire deux philosophies différentes. Selon la première, l'éducation des enfants est une respon-

---

(1) Rapport Proulx, p. 235.

(2) Huit avis..., p. 131.

(3) Les six commissaires de la CECM représentant chacun en 1975-76, 28,900 enfants, les deux du PSBGM 26,200, le représentant de Jérôme-Le Royer 30,600, celui de Baldwin-Cartier 19,600, celui de Sault-Saint-Louis 19,200, celui de Lakeshore 16,600, Sainte-Croix 12,500 et enfin celui de Verdun 11,000. Source: Equipement - Démographie, 21 novembre 1975.

sabilité qui appartient essentiellement aux parents. L'école n'est que le prolongement, l'outil des parents qui forment les "communautés de base" confessionnelles. Les commissaires élus par les seuls membres de cette communauté tiennent leur autorité de cette même communauté et exercent leurs pouvoirs en son nom. L'Etat comme tel n'a aucun droit en matière d'éducation. Sa seule responsabilité est de répartir les deniers publics de manière équitable et de fournir le cadre juridique dans lequel les commissions scolaires pourront agir légalement.

Cette conception du pouvoir scolaire est partagée surtout par des groupes et organismes "héritiers spirituels du nationalisme religieux traditionnel par lequel les "Canadiens français" se sont définis majoritairement jusqu'en 1960" (1) mais aussi par les organismes anglo-catholiques et anglo-protestants.

Selon une seconde conception, les commissaires se définissent plutôt comme les gestionnaires locaux de l'Etat en matière d'éducation. L'élection ne fait pas que les commissaires tirent des citoyens leur pouvoir. Elle est un moyen pour permettre de rendre l'administration plus efficace en la rapprochant des citoyens. Fondamentalement, les commissaires exercent des pouvoirs qui leur sont conférés par l'Etat (2).

Enfin, faut-il voir dans les revendications actuelles pour l'autonomie des commissions scolaires une tentative pour redéfinir la source du pouvoir qu'exercent les commissions scolaires? Dans la perspective qui s'élabore actuellement, la question de la source de l'autorité des commissaires semble en fait plutôt secondaire. La problématique paraît avant tout fonctionnaliste dans la mesure où l'important c'est de bien <u>faire fonctionner</u> le système. A cette fin, les parties sont invitées à négocier "un pacte de gestion" selon l'expression d'un ancien ministre de l'Education, M. François Cloutier (3). L'important c'est donc d'assurer "l'efficacité" du système grâce à une meilleure définition des rôles de chacun, d'un réaménagement des pouvoirs et des responsabilités dans la recherche constante de <u>l'équilibre</u> de toutes les parties du système.

b) <u>Le Conseil scolaire de l'île de Montréal</u>

D'où le Conseil scolaire de l'île de Montréal tient-t-il son autorité? C'est là la grande question que tout le monde, y compris ceux-là

---

(1) <u>Rapport Proulx</u>, p. 279.

(2) <u>Ibid.</u>, p. 170. Voir aussi <u>Huit avis...</u>, p. 8 et p. 51.

(3) C'est la problématique générale sous-jacente au document du ministère de l'Education actuellement en circulation pour consultation et intitulé: <u>Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec</u>, juin 1975.

qui en sont les membres, se posent depuis deux ans. Cette question, est-il besoin d'insister, se pose avec d'autant plus d'acuité que, selon l'expression consacrée, un fort vent d'autonomie souffle actuellement sur les commissions scolaires. Dans ce contexte, le Conseil scolaire peut, comme le soulignait la CECM dans un avis au Comité, apparaître comme un "anachronisme" (1).

Pour y voir clair, il est essentiel de distinguer les ordres de problèmes. Dans le débat en cours on en discerne aisément trois: psychologique, politique et juridique.

i) L'ordre psychologique

Nous avons déjà fait allusion, au chapitre sur les services éducatifs, à la perception qu'ont d'eux-mêmes les commissaires en tant que membres du Conseil scolaire (2). La majorité d'entre eux, avons-nous dit, ne s'identifie que fort peu au Conseil. On peut aisément l'observer au cours de séances: l'emploi du "vous" pour identifier les acteurs du débat tient plus de place que le "nous". Fréquemment, le Conseil apparaît donc comme un organisme extérieur à ceux-là mêmes qui le forment. Les membres n'ont alors évidemment pas l'impression d'être investis d'une autorité ou d'un pouvoir. Souvent, ils éprouveront plutôt un sentiment de méfiance et leur préoccupation première sera éventuellement de contrer un pouvoir qui leur apparaît confusément appartenir à d'autres qu'à eux c'est-à-dire soit à l'exécutif, soit aux technocrates du Conseil ou aux deux.

Ce phénomène psychologique s'explique sans doute en partie par la brève histoire du Conseil. Mais il semble aussi être une donnée permanente des organismes à double paliers d'autorité (3) et donc relativement indépendante de la répartition objective des pouvoirs entre les deux. Autrement dit, quels que soient les pouvoirs de chacun, les uns se sentiront toujours plus proches de "la base" à laquelle ils appartiennent et d'autres plus proches du second palier auquel ils appartiennent aussi (4). Et il est probable que le degré de sentiment variera avec les circonstances et les évènements. Le problème -- car cela est effectivement un problème -- peut être en partie solutionné par la prise de conscience du phéno-

---

(1) Huit avis..., p. 6.

(2) Voir p. 223.

(3) Consultation auprès de M. William McCordic, ex-directeur du Metropolitan School Board of Toronto, 9 décembre 1975. Songeons aussi aux difficultés de la Communauté urbaine de Montréal.

(4) M. McCordic a employé la métaphore des "deux chapeaux". Rares sont ceux qui se sentent à l'aise à porter les deux.

mène mais aussi par l'aménagement des structures et des processus administratifs visant à la fois la clarté des rapports et un meilleur équilibre entre les deux paliers.

ii) L'ordre politique

Le problème peut en second lieu être considéré d'un point de vue politique. Il s'agit alors de savoir de qui le Conseil tient son autorité et au nom de qui il l'exerce. Le Comité a tenu à ce propos une consultation auprès des commissions scolaires et du Comité métropolitain des directeurs généraux. Les cadres du Conseil scolaire ont aussi fait connaître leur avis. Voici comment chacun a défini la situation et exprimé ses aspirations.

L'analyse que la CECM fait du Conseil scolaire est avant tout de nature juridique. Néanmoins, on peut déceler à travers ce type d'analyse une lecture politique de la situation. En substance, explique la CECM, les commissions scolaires et le Conseil sont deux organismes interdépendants et qui s'influencent mutuellement grâce à un jeu de "poids et de contrepoids". Or, dans l'état actuel de la loi, le système est équilibré en faveur du Conseil: l'influence des commissaires au Conseil est annulée "dans une large mesure" du fait qu'ils ne sont pas liés par leur commission scolaire d'origine et qu'ils ont des points de vue différents; les pouvoirs de réglementation dévolus au Conseil sont très étendus tout en étant imprécis; le Conseil "contrôle toute la question des budgets et du financement"; le système d'administration budgétaire est "susceptible de freiner la discrétion des administrateurs au moment de prendre des initiatives ou d'établir des priorités". Quant à la technique légale d'approbation ou d'autorisation elle "pourrait donner lieu à la mise au point de directives obligatoires pour les commissions scolaires, à des retards administratifs, à la supression des décisions prises et à la substitution d'autres décisions". Enfin, pour ce qui est des autorisations à obtenir du Ministre, le Conseil jouit d'une bonne "marge de manoeuvre" (1).

Il ressort de ces propos que pour la CECM, l'équilibre est précaire. Les poids du Conseil sont objectivement disposés sur la balance de telle manière à entraîner facilement les contrepoids des commissions scolaires.

Par ailleurs, la CECM constate que les commissions scolaires ont "perdu une part relativement importante de l'autonomie accordée par la loi aux autres commissions scolaires de la province", fait toutefois qu'elle accepte dans la mesure où le rôle de coordonnateur et de financier attribué au Conseil était "nécessaire pour atteindre les objectifs visés par la loi".

---

(1) Huit avis..., pp. 10-15.

D'autre part, le Conseil donne "l'image d'un palier d'autorité additionnel dans la structure", et cette image est renforcée du fait que le ministère aime à faire jouer au Conseil un rôle d'intermédiaire ou de porte-parole entre lui et les commissions scolaires et que le Conseil s'y plie ou s'y est déjà plié.

Enfin, indique-t-elle, les membres du Conseil n'ayant pas encore donné des directives précises à leurs cadres sur la vision du Conseil en regard des commissions scolaires, ceux-ci suivent leur tendance "normale à prendre des décisions et à faire des recommandations". A cela s'ajoute le fait que les cadres s'identifient davantage au Conseil que ses membres eux-mêmes (1).

Voilà en somme comment lui apparaît la situation. Les commissions scolaires et le Conseil sont des organismes interdépendants mais le Conseil a été doté de pouvoirs qui risquent de faire passer les commissions scolaires sous la dépendance du Conseil. Enfin ce même Conseil présente l'image d'un palier additionnel d'autorité entre les commissions scolaires et le ministère.

La CECM croit plutôt que "Le Conseil scolaire doit être considéré comme une émanation des commissions scolaires dans ce sens qu'elles doivent avoir une influence prépondérante sur son orientation." Pour cette commission, la responsabilité première appartient sans équivoque possible aux commissions scolaires. Au plan financier, le Conseil est "un lieu de mise en commun" et "les objectifs d'éducation poursuivis dans l'île doivent être déterminés par les commissions scolaires" et d'aucune façon par le Conseil qui cependant peut être un "agent de coordination". Au plan financier, ce même rôle de coordination sera mieux exercé si on fait du Conseil un lieu de "concertation plutôt que de gestion" (2).

La Commission scolaire Baldwin-Cartier est moins précise dans son analyse. On peut néanmoins y déceler les mêmes préoccupations qu'à la CECM. Elle recommande en effet que "La Loi 71 soit revisée selon une orientation qui (...) éviterait de faire du Conseil scolaire de l'île de Montréal une super commission scolaire." (3)

Pour la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, la situation se caractérise essentiellement par l'imprécision du rôle du Conseil tant face au MEQ que face "à l'autonomie des commissions scolaires". La Commission scolaire croit: "(qu') à l'exception du financement et de la taxa-

---

(1) Huit avis..., p. 16.

(2) Ibid., p. 8. C'est nous qui soulignons.

(3) Ibid., p. 29. Les cadres de cette Commission partagent le même avis. Voir p. 35. Sans doute voit-on le Conseil de cette manière, mais on ne précise pas ce que l'on entend par "super commission scolaire".

tion, le Conseil ne devrait pas être considéré comme un organisme de pouvoir et de gestionnaire, mais ayant plutôt un rôle de coordination" (1).

La Commission scolaire Sainte-Croix ne pose pas de jugement sur la situation actuelle. Ses propos sur l'avenir ne se raccrochent pas à une théorie politique. Ils s'inspirent plutôt de la théorie fonctionnaliste du MEQ. La Commission cherche à redéfinir le "pacte de gestion" qui devrait exister entre les diverses instances sur l'île.

Pour la Commission scolaire Sault-Saint-Louis, la Loi 71 "semble avoir ajouté un palier au niveau décisionnel". Pour elle, le "Conseil scolaire est encore en voie de recherche de la raison d'être de son existence". En somme, la situation se définit par son ambiguïté: "La Loi 71 prête à de multiples interprétations contradictoires." (2)

Dans l'expression de ses désirs, la Commission scolaire Sault-Saint-Louis s'embarrasse peu des théories. Sans plus, elle "réitère le voeu que les pouvoirs du Conseil scolaire de l'île de Montréal soient clairement limités à un strict minimum" (3). Implicitement, le Conseil n'est donc pas vu comme l'émanation des commissions scolaires mais une autorité supérieure. L'important est de limiter ses pouvoirs.

Pour le PSBGM, la situation est claire:

> There is evidence that the natural desire of the Council to take more and more powers unto itself, and the accompanying growth of its own bureaucracy, are resulting in greater and greater dependency of the Boards on the Council.
>
> We, therefore, feel it is time to reexamine the role of the Council as well as its legal base -- Bill 71 -- so that its decisions and services can be made valuable instruments which truly serve the Boards, rather than act as their master. (4)

Pour ce qui est de l'avenir, voici comment on s'ex[illegible]: "The PSBGM believes that the Island Council should be an instrume[illegible] the Boards so that it serves them and does not administer [illegible] ajoute plus loin: "The PSBGM believes that the decisions an[illegible] the Island Council should be closely accountable to loc[illegible] boards'

---

(1) Huit avis..., p. 43.

(2) Ibid., p. 63.

(3) Ibid., p. 76.

(4) Ibid., p. 77.

wishes."(1). On peut facilement déduire de ces propos que pour le PSBGM, le Conseil devra tenir son autorité des commissions scolaires.

La Commission scolaire de Lakeshore partage le même avis quant aux activités que voudrait exercer le Conseil dans le domaine pédagogique (2).

La Commission scolaire de Verdun qualifie sans plus le Conseil de "superstructure" et "d'organisme supérieur" sans porter de jugement (3).

De son côté, le Comité métropolitain des directeurs généraux, sans évaluer la situation actuelle, émet pour l'avenir un avis qui se rapproche du sentiment commun. Il écrit en effet: "Que le Conseil scolaire soit toujours un organisme issu de la population (4) du territoire de l'île de Montréal, responsable devant cette population et non une instance décentralisée du ministère de l'Education." Ceci dit, le vocabulaire utilisé par les directeurs généraux pour décrire le Conseil face aux commissions scolaires s'écarte du langage politique: on en parle comme d'un "organisme d'encouragement" et de "support", comme un "centre d'échanges", une "structure-conseil" plutôt qu'une "structure de services".

Enfin, pour les cadres du Conseil scolaire, les commissions scolaires et le Conseil forment en principe un "bloc relativement homogène qui accepte librement de se donner des règles du jeu communes". On fait valoir à l'appui de cette interprétation que le Conseil ne peut adopter ses règlements qu'après consultation des commissions scolaires et que les membres du Conseil sont pour la plupart des délégués des commissions scolaires. Mais il leur apparaît en même temps que les commissions scolaires ne perçoivent pas le Conseil de cette manière mais bien plutôt "comme une menace à leur autonomie". Le Conseil, disent-ils, n'est pas encore "un enfant dont elles sont prêtes à reconnaître la paternité". Les cadres expliquent cette situation par deux raisons: "l'ambiguïté des champs dans lesquels le Conseil entend exercer son action et l'absence d'une politique de consultation".

Pour les cadres du Conseil, il s'agit donc avant tout d'un problème de perception. L'objectif d'action consistera pour le Conseil à "prendre d'autres mesures pour rassurer les commissions scolaires sur ses intentions et les amener à le percevoir davantage comme un précieux outil

---

(1) Huit avis..., p. 77. C'est nous qui soulignons.

(2) Mémoire concernant la restructuration scolaire de l'île de Montréal, avril 1974.

(3) Mémoire soumis au Comité de restructuration du Conseil scolaire de l'île de Montréal, p. 13.

(4) On ne précise pas si ce doit être à travers les commissions scolaires.

de travail à leur disposition". Et pour ce faire, il s'agira de lever les obstacles qui causent la distorsion: soit "définir les champs dans lesquels il entend exercer son action à l'égard des commissions scolaires et de quelle manière il entend le faire", et, en second lieu, "adopter une politique de consultation pour bien faire entendre aux commissions scolaires qu'il n'entend généralement pas agir d'autorité mais en collaboration étroite avec elles"(1).

Faisons donc le bilan des perceptions de la situation. Pour la CECM, le PSBGM et vraisemblablement la Commission scolaire Baldwin-Cartier, le Conseil scolaire exerce ou risque d'exercer sur les commissions scolaires une forme de tutelle qui entraîne chez elles une perte de leur autonomie et une forme de dépendance. Pour la Commission scolaire Sault-Saint-Louis et celle de Jérôme-Le Royer, la situation se caractérise par l'imprécision voire l'ambiguïté du rôle du Conseil. Pour Verdun et Sainte-Croix, le Conseil existe toute simplement. Le Comité métropolitain ne pose pas de jugement sur la situation tandis que pour les cadres du Conseil, les commissions scolaires et le Conseil ne font qu'un mais il leur apparaît qu'on ne les perçoit pas comme tel ("mais comme un palier additionnel d'autorité") à cause de l'ambiguïté des champs d'action du Conseil et de l'absence d'une politique de consultation.

Quant aux aspirations, elles sont corrélatives à l'analyse. Pour la CECM et le PSBGM et la Commission scolaire de Lakeshore, il s'agit de renverser la tendance et de subordonner, sur le plan politique, le Conseil aux commissions. A Baldwin-Cartier, on sait ce qu'il faut éviter de faire mais on n'indique pas ce qu'il faut faire (2). Jérôme-Le Royer propose pour le Conseil un rôle de coordination ce qui, dans son esprit, s'oppose à un rôle de gestion tandis que Sault-Saint-Louis propose sans plus de limiter "strictement" les pouvoirs du Conseil. Sainte-Croix ne s'intéresse pas aux modèles politiques mais à la répartition fonctionnelle de responsabilités. Le Comité métropolitain des directeurs généraux veut que le Conseil tienne son autorité de la population de l'île et non du ministère de l'Education et qu'il soit, face aux commissions, un "organisme d'encouragement" pour l'identification des besoins et un "support" pour y répondre, un "centre d'échanges" des expériences administratives et pédagogiques, enfin, une "structure-conseil" et non une "structure de services". Enfin, les cadres proposent de lever les obstacles qui créent la distorsion des perceptions. Ils invitent les commissions scolaires à "entrer dans le coup" et à "tenter de vivre ensemble l'aventure métropolitaine".

---

(1) Huit avis..., pp. 128-130.

(2) Ses cadres déclarent pour leur part que le Conseil "doit être essentiellement un organisme de coordination". Voir Huit avis..., p. 35.

Telle est pour ainsi dire la lecture politique fondamentale que font du Conseil les commissions scolaires, le Comité métropolitain des directeurs généraux et les cadres du Conseil. Il s'agit maintenant d'analyser les intentions politiques une fois traduites en termes juridiques.

iii) Le niveau juridique

La CECM s'est particulièrement intéressée à la définition juridique de la nature du Conseil scolaire. Elle l'a fait à travers ce que l'on pourrait appeler la théorie de la totalité des pouvoirs. Qu'est-ce-à dire? De l'examen de la Loi de l'Instruction publique elle conclut que partout en province, les commissions scolaires exercent la totalité des pouvoirs qui correspondent à ses obligations et devoirs. Or, sur l'Île de Montréal ces mêmes pouvoirs sont divisés en deux et "la somme des pouvoirs du Conseil scolaire et des commissions scolaires de l'Île est équivalente à celle des commissions scolaires de l'extérieur de Montréal" (1).

Le Conseil avec les commissions scolaires ne forment pas pour autant une seule personne juridique mais bien deux "corps publics superposés". Ces deux corps publics peuvent théoriquement s'influencer l'un et l'autre: en effet, le Conseil peut faire des règlements mais il est obligé de consulter les commissions scolaires comme corps décisionnel. S'il ne le fait pas, on peut même contester la légalité de la décision. En outre, 14 des 17 membres du Conseil sont délégués par les commissions scolaires. A cet égard cependant, la CECM estime que l'indépendance des commissaires et la différence des points de vue "annulent dans une large mesure cet instrument d'influence directe".

En contrepartie, le Conseil impose aux commissions scolaires une forme de tutelle administrative (2) justifiée par son rôle de coordination. Cette tutelle cependant ne signifie pas la subordination hiérarchique des commissions face au Conseil en ce sens que le Conseil ne pourrait ordonner aux commissions de faire quelque chose. Cette tutelle est plutôt une forme de contrôle et s'exerce par le triple mécanisme du pouvoir de recommandation, de réglementation et d'autorisation (3).

Outre la CECM, seul le PSBGM -- et brièvement encore -- a décrit le Conseil sous l'angle juridique. Ainsi le PSBGM écrit:

---

(1) Huit avis..., p. 9.

(2) Le Petit Robert définit la tutelle administrative comme "l'ensemble des moyens de contrôle dont dispose le gouvernement (ou ses représentants) sur les collectivités publiques et les établissements privés d'intérêt public".

(3) On analysera la pensée de la CECM sur ces points précis à la prochaine section.

> We are concerned that under the present legislation, Bill 71, the Island Council has not sufficient built-in accountability to the individual School Boards. Although required to consult the Member Boards (Section 591 of Bill 71), the Island Council has, nevertheless, complete authority as to the decisions taken after consultation. (1)

Pour le PSBGM donc, il est clair que le Conseil est juridiquement différent des commissions scolaires et qu'il ne tient pas d'elles son autorité. C'est d'ailleurs ce qui fait problème. C'est pourquoi il demande sur le plan juridique des réaménagements concrets pour que les rôles soient inversés.

> The specific activities undertaken by the Council should be determined by the Commissioners whose strict accountability to their local boards must be established through clear controls established in the law (Bill 71). This accountability is essential to ensure that the Island Council does not become a corporation with the power to act independently of school boards' wishes. (2).

Avant de passer à l'analyse de la répartition des pouvoirs, il nous paraît opportun de reposer la question initiale: de qui le Conseil tient-il son autorité? Pour le PSBGM, la Commission scolaire Sault-Saint-Louis, pour celles de Verdun et Jérôme-Le Royer, il est évident qu'actuellement il ne le tient pas des commissions scolaires. A la CECM, on reconnaît que le Conseil et les commissions scolaires sont <u>théoriquement interdépendantes</u> mais que telle n'est pas l'image actuelle du Conseil: celui-ci est vu comme un autre palier d'autorité. Les cadres constatent eux aussi que le Conseil projette cette image, ils estiment qu'il faut voir le Conseil et les commissions comme des organismes qui forment bloc et qui acceptent de se donner des règles communes. Bien que les cadres soient moins précis que la CECM dans leur analyse, il faut convenir qu'ils tiennent tous deux une position qui est à peu près identique.

3. Les pouvoirs ("sur quoi")

La consultation qu'a menée le Comité auprès des commissions scolaires a révélé qu'il est un domaine où elles tiennent par-dessus tout à exercer leur action sans entrave: c'est celui de la pédagogie ou de l'activité éducative. Voici comment chacune des commissions scolaires voit les choses

---

(1) <u>Huit avis...</u>, p. 77.

(2) <u>Ibid.</u>, p. 78.

La CECM pose au départ le principe général suivant:

> Les commissions scolaires de l'Île de Montréal demeurent les organismes responsables à tous points de vue d'organiser et de dispenser les services d'enseignement dans leur territoire: leur pouvoir de décision doit correspondre au devoir qu'elles ont de répondre aux besoins de leurs clientèles scolaires, quelles que soient les structures de soutien mises à leur service par le législateur. (1)

Plus loin, elle lance un avertissement: "Les commissions scolaires sont jalouses de leur autonomie pédagogique et tout empiètement du Conseil dans ce domaine est susceptible de créer des conflits." (2).

Elle demande donc, au nom du principe émis plus haut, "que dans toute nouvelle loi, soient explicitement exclus du champ de responsabilité du Conseil, tous les secteurs de la pédagogie" (3).

Le PSBGM tient des propos analogues:

> We believe that it is in the best interests of education that local school boards be allowed to maintain a large degree of pedagogical autonomy, profiting from opportunities to communicate with one another while at the same time assisting one another through the mechanisms of the Island Council. (4)

Concernant l'organisation des cours d'études, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer déclare que les "commissions scolaires devraient être entièrement autonomes" (5).

La Commission scolaire Sainte-Croix indique de son côté que "la prise de décision quant aux programmes institutionnels des écoles relève des commissions scolaires et naturellement est appliquée par les écoles" (6).

Il est clair aussi que pour la Commission scolaire de Lakeshore, la pédagogie relève des commissions scolaires.

---

(1) Huit avis..., p. 6.

(2) Ibid., p. 20.

(3) Ibid., p. 19.

(4) Ibid., p. 78.

(5) Ibid., p. 41.

(6) Ibid., p. 53.

Le Comité métropolitain des directeurs généraux croit aussi que les commissions scolaires doivent être "autonomes dans l'administration de leurs écoles" (1).

Au-delà de ces principes généraux, les corps consultés ont, dans leur avis au Comité, suggéré diverses manières de répartir les devoirs, pouvoirs ou obligations respectives des commissions scolaires et du Conseil. On devra se rappeler que les propositions doivent être interprétées à la lumière de la vision générale que l'on a du rôle respectif du Conseil et des commissions scolaires. Pour rendre compte de ces avis, nous avons, en vue d'une meilleure intelligence des points de vue exprimés, regroupé par thème les pouvoirs dévolus soit au commissions scolaires, soit au Conseil.

Thème no 1: Le financement (2)

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
	. devoir d'assurer le financement des commissions scolaires (CECM, Baldwin-Cartier, Lakeshore, CMDG, Jérôme-Le Royer)
. pouvoir de surtaxer (Sainte-Croix, Sault-Saint-Louis)	. pouvoir de fixer le taux de la taxe (CECM, Baldwin-Cartier, Lakeshore, Jérôme-Le Royer)
	. devoir de consulter les commissions scolaires avant de fixer le taux de la taxe (CECM)
. pouvoir de recommandation sur le taux uniformisé de la taxe (Sainte-Croix)	. pouvoir de recommandation au MEQ sur le taux uniformisé de la taxe (Sainte-Croix)
	. pouvoir de recevoir le produit de la surtaxe (Lakeshore, CMDG)
	. pouvoir de définir les critères d'une distribution équitable du produit de la surtaxe (PSBGM)

(1) Huit avis..., p. 30.

(2) A l'exclusion des finances relatives aux immobilisations.

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
	. distribuer les sommes reçues (CMDG, Cadres du Conseil)
. droit d'emprunter à court terme (Jérôme-Le Royer, CMDG)	

Thème no 2: Le budget d'opération

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
. droit de garder les surplus budgétaires (CECM, Jérôme-Le Royer)	
. pouvoir d'établir les priorités budgétaires et de répartir les argents (Sainte-Croix, CMDG)	. pouvoir général de coordination (Sainte-Croix, CMDG) . pouvoir d'étudier et d'approuver les budgets (Lakeshore, CMDG, Cadres du Conseil) et les états financiers (CMDG)

Thème no 3: Les équipements et les budgets d'immobilisations

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
. droit de propriété des immeubles (CECM, CMDG)	
. pouvoir de planifier les besoins locaux en équipement (CECM, Jérôme-Le Royer)	. pouvoir de coordonner en consultation avec les commissions scolaires les équipements (CECM, Sainte-Croix, PSBGM, CMDG, Jérôme-Le Royer)
. pouvoir d'administrer les budgets d'immobilisations à l'intérieur d'une enveloppe blobale (CECM, Baldwin-Cartier (Cadres), Sainte-Croix, CMDG)	. pouvoir d'approuver seul (1) les immobilisations (CECM, Baldwin-Cartier (Cadres), Jérôme-Le Royer, PSBGM, CMDG, Cadres du Conseil)
. pouvoir de gérer les équipements (utilisation et entretien)	. pouvoir d'établir avec les commissions scolaires des règles administratives pour l'utilisation des équipements (CMDG, Lakeshore (2))
	. pouvoir d'emprunter à long terme (CMDG, Cadres du Conseil)

---

(1) C'est-à-dire sans avoir à recourir en plus au ministère de l'Education.

(2) Cette commission subordonne l'action du Conseil à une autorisation explicite des commissions scolaires.

Thème no 4: Les services éducatifs

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
	. être en général un lieu de concertation (CECM, PSBGM)
	. être un lieu de coordination des services des commissions scolaires (PSBGM, CMDG)
	. fournir, sur demande, des services aux commissions scolaires (Jérôme-Le Royer, Cadres du Conseil, PSBGM, Lakeshore (1))
	. favoriser l'évaluation des services (CMDG)
. appliquer et réaliser les mesures de rattrapage en milieux défavorisés (Jérôme-Le Royer)	. pouvoir d'établir les politiques d'ensemble en matière de rattrapage des milieux défavorisés (Jérôme-Le Royer, Cadres du Conseil)
	. supprimer ce pouvoir (CECM)
	. pouvoir de décider des mesures de rattrapage des milieux défavorisés (Sainte-Croix, Cadres du Conseil)
. pouvoir d'organiser des cours pour les cas réguliers (Jérôme-Le Royer, CMDG)	. pouvoir de faire des règlements pour les cas graves de l'enfance inadaptée (Jérôme-Le Royer, Lakeshore (1), Sainte-Croix)
. pouvoir de gérer les écoles à vocation métropolitaine de leur territoire (CMDG)	. pouvoir d'établir les objectifs, les politiques, les orientations à long terme des écoles à vocation métropolitaine (CMDG)
. pouvoir de définir les priorités eu égard aux services aux étudiants (Sainte-Croix)	. pouvoir d'organiser des services aux étudiants à la demande des commissions scolaires (Jérôme-Le Royer)
	. pouvoir de coordonner, après consultation, les services aux étudiants (Sainte-Croix)

(1) Avec l'autorisation des commissions scolaires.

Thème no 4: Les services éducatifs (suite)

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
	. pouvoir de prendre des mesures propres à organiser des cours d'études pour les autres (Lakeshore (1))
	. pouvoir de prendre des mesures propres pour assurer le développement de l'éducation des adultes (Lakeshore (2))
. pouvoir de conclure des ententes pour les services communs (Jérôme-Le Royer, Sainte-Croix)	. pouvoir d'établir les politiques d'ensemble pour les services communs (Jérôme-Le Royer)
	. pouvoir de coordination eu égard aux ententes (Sainte-Croix, Lakeshore (1))
. pouvoir de choisir les manuels (Sainte-Croix)	
. pouvoir d'évaluer les étudiants (Sainte-Croix)	
. pouvoir d'attribuer et de gérer les ressources humaines (Sainte-Croix)	
. pouvoir de fixer le calendrier scolaire (Sainte-Croix)	. pouvoir de coordonner le calendrier scolaire (Sainte-Croix)
. pouvoir de négocier les contrats de travail locaux (Sainte-Croix)	. pouvoir de négocier les contrats de travail provinciaux (Sainte-Croix)
. pouvoir de faire des recherches et des expérimentations pédagogiques (CMDG)	. pouvoir d'assister les commissions scolaires (CMDG)
	. pouvoir de faire des recherches d'intérêt commun (CMDG)

---

(1) Avec l'autorisation des commissions scolaires.

(2) Avec l'autorisation des commissions scolaires. A Jérôme-Le Royer, on demande d'éviter le double palier d'autorité.

Thème no 5: <u>Généralités</u>

Les commissions scolaires	Le Conseil scolaire
. droit de maintenir des liens directs avec le ministère de l'Education (CECM)	
	. supprimer le droit du Conseil d'approuver les règlements internes des commissions scolaires (CEMC, Cadres du Conseil)
. pouvoir général de faire des ententes (Sainte-Croix)	. pouvoir de coordonner les ententes (Sainte-Croix, PSBGM, Lakeshore (1))
	. servir de lieu de concertation pour les représentations communes des commissions scolaires (PSBGM)
	. être un lieu général de concertation pour les commissions scolaires (CECM (1), PSBGM)
	. pouvoir d'effectuer les recensements (Lakeshore)
. pouvoir de déléguer aux comités d'école (Lakeshore)	. pouvoir général de faire des règlements pour favoriser le développement des commissions scolaires (Cadres du Conseil)

Voilà donc le tableau complet des aspirations des commissions scolaires, du CMDG et des cadres du Conseil relatives à la distribution des pouvoirs entre les commissions scolaires et le Conseil scolaire. Est-il possible d'y déceler des tendances? Réexaminons d'abord ce même tableau pour y détecter les désirs de changements par rapport à la situation actuelle.

Pour ce qui est du <u>financement</u> des commissions scolaires, on ne propose que peu de changements dans le rôle du Conseil à l'exception de trois commissions scolaires qui demandent le pouvoir de surtaxer (Sainte-Croix, Sault-Saint-Louis et le PSBGM (2)). Une autre demande que le Conseil soit obligé de consulter les commissions scolaires avant de fixer le taux de la taxe (CECM).

---

(1) Avec l'autorisation des commissions scolaires.

(2) Le PSBGM s'est exprimé là-dessus dans son premier mémoire au Comité. Voir <u>Rapport Proulx</u>, p. 230.

Concernant les budgets d'opération, on peut noter un seul changement par rapport à la situation actuelle: on voudrait que les commissions scolaires aient le droit de garder les surplus budgétaires (CECM, Jérôme-Le Royer).

A propos des équipements et des immobilisations, une recommandation fait le consensus général: le Conseil doit avoir le pouvoir d'approuver les projets d'immobilisations et doit constituer la dernière autorité en la matière (CECM, Baldwin-Cartier, Jérôme-Le Royer, PSBGM, CMDG, Cadres du Conseil). Une commission scolaire (Lakeshore) voudrait que les mesures propres à assurer une utilisation rationnelle des équipements soient adoptées non pas seulement après consultation des commissions scolaires comme c'est le cas actuellement, mais avec l'autorisation des commissions scolaires. C'est, croyons-nous, aussi le désir du PSBGM.

A propos des services éducatifs, on peut qualifier de nouvelle la proposition voulant que le Conseil pourvoit à l'organisation de services communs uniquement si les commissions scolaires le demandent (CECM, Sainte-Croix, Jérôme-Le Royer, Lakeshore, PSBGM). Autrement dit, la consultation actuellement prévue par la loi ne serait pas une condition suffisante pour autoriser le Conseil à prendre une décision légale. On pourrait illustrer ceci par un exemple: le Conseil pourrait organiser un service de mesure et évaluation pour l'enfance inadaptée uniquement si les commissions scolaires le demandaient ou l'autorisaient. Il ne pourrait pas le faire de lui-même. Il ne pourrait pas non plus adopter des mesures pédagogiques de luttes contre la pauvreté si les commissions scolaires ne le demandaient pas. Il s'agirait en ce cas particulier d'un changement puisqu'en cette matière, le Conseil a l'obligation d'adopter de telles mesures.

On peut aussi dire que, hormis le financement, la Commission scolaire de Lakeshore, la CECM et le PSBGM subordonnent l'activité du Conseil à une autorisation ou à une demande explicite des commissions scolaires (1). La Commission scolaire Jérôme-Le Royer dit en substance la même chose mais semble faire exception pour les mesures de rattrapage en milieux défavorisés et pour "les cas exceptionnels" d'enfants inadaptés.

Autre changement proposé: que le Conseil scolaire puisse être partenaire aux tables provinciales de négociation (Sainte-Croix).

Enfin, on propose de supprimer l'actuel pouvoir du Conseil de faire des recommandations au Ministre sur les règlements internes des commissions scolaires (CECM, Cadres du Conseil).

---

(1) Sault-Saint-Louis propose de limiter à la taxation et aux milieux défavorisés le champ d'activités du Conseil. Voir Huit avis..., p. 70.

En somme, cette analyse révèle que c'est autour de deux points en particulier que les désirs de changement sont les plus vifs. Le premier porte sur les pouvoirs du Conseil en matière d'équipement. Celui-ci devrait être le dernier palier responsable des autorisations. Le second a trait aux pouvoirs de réglementation du Conseil. Quatre commissions scolaires voudraient que leur utilisation soit subordonnée à l'autorisation ou aux demandes des commissions scolaires et une autre que ces pouvoirs lui soient retirés, sauf en ce qui touche le rattrapage en milieux défavorisés.

4. Le fonctionnement ("de quelle manière")

Les consultations qu'a menées le Comité n'ont pas permis de jeter beaucoup de lumière sur le fonctionnement interne des commissions scolaires et du Conseil scolaire. De part et d'autre, on s'est montré plutôt discret à cet égard (1). Ce sont plutôt les relations entre le Conseil et les commissions scolaires qui ont fait l'objet de remarques nombreuses. Il est possible de les regrouper sous cinq thèmes: les généralités, les finances et le budget, l'équipement, les services éducatifs et l'exercice du pouvoir. Nous avons, dans l'analyse, porté particulièrement attention aux remarques se rapportant aux structures.

a) Généralités

On retrouve dans les avis que le Comité a reçus un certain nombre du jugements de nature plutôt générale sur le fonctionnement du Conseil scolaire; les uns sont positifs, les autres plus critiques.

Pour la CECM par exemple, le Conseil n'a pas eu jusqu'à ce jour "un fonctionnement pleinement satisfaisant". On attribue ce phénomène à deux facteurs et d'abord à la structure même du Conseil". Les cadres, explique-t-on, s'identifient au Conseil plus que les membres eux-mêmes. En outre, l'interprétation que les premiers font du rôle du Conseil face aux commissions scolaires diffère "probablement, dans bien des cas" de celle des membres du Conseil. On ajoute enfin que les membres du Conseil n'ont jamais donné de directives à leurs cadres sur leur vision du Conseil face aux commissions scolaires.

En second lieu, on attribue le fonctionnement insatisfaisant du Conseil au fait que le ministère de l'Education se sert de lui comme porte-parole auprès des commissions scolaires. La CECM accepte la coordination des commissions scolaires mais pas la tutelle indirecte du ministère de l'Education (2).

---

(1) Voir Rapport Proulx, p. 230.

(2) Huit avis..., pp. 15-16.

A la Commission scolaire Baldwin-Cartier, on convient que "le bilan du Conseil scolaire de l'île de Montréal, après deux ans d'existence, est positif. Ceci comprend bien entendu la répartition de l'assiette fiscale, le taux de la taxe uniformisé à la grandeur de l'île et l'établissement de politiques générales pour toutes les commissions scolaires relevant de ladite Loi". Les critiques portent sur des points particuliers que l'on examinera plus loin.

La Commission scolaire Sault-Saint-Louis est en général beaucoup plus sévère. L'ajout d'un "palier d'autorité" a entraîné une dépense d'énergie excessive mais inutile dans plus d'un domaine, note-t-elle au départ. Puis, elle signale "certaines carences" chez le Conseil en ce qui concerne l'exécution de son mandat: par exemple, le Comité de restructuration est en retard; la carte de la pauvreté qu'a fait confectionner le Conseil "ne reflète pas la réalité vécue en 1975". En somme, dit la Commission scolaire, le Conseil devrait examiner "en profondeur le mandat qui lui fut confié par la Loi 71" de manière à "délimiter son champ d'action" et "accentuer la qualité des résultats". En d'autres termes, l'ampleur du mandat nuit au bon fonctionnement.

La Commission scolaire déclare plus loin que la Loi 71 est une "loi dont les bonnes intentions sont plus manifestes que son bien-fondé, si on en juge par les réalisations". Qui plus est, on affirme "que les résultats obtenus jusqu'à ce jour, suite à l'expérience vécue depuis la création du Conseil scolaire de l'île de Montréal, s'éloignent grandement des buts que l'on s'était fixés au point de départ" (1).

Pour le PSBGM,

> the positive values (of the creation of the Council) have resulted mainly from the Council as a facilitator of useful communication with other Boards at the commissioner and administrator levels and in the stimulus it has provided towards a healthy self-examination of the PSBGM priorities. (2)

Signalons un autre aspect de la situation qui n'est pas de nature à favoriser le bon fonctionnement du Conseil et des commissions scolaires. C'est l'imprécision ou l'ambiguïté en ce qui touche le partage des responsabilités et des pouvoirs des commissions scolaires et du Conseil scolaire. Pour la CECM, par exemple, cette ambiguïté crée de "l'incertitude" (3). La Commission scolaire Jérôme-Le Royer demande que "le rôle du Conseil scolaire et des commissions scolaires de l'île de Montréal soit clairement défini"(4).

---

(1) Huit avis..., pp. 63 et 65.

(2) Ibid., p. 77.

(3) Ibid., p. 9

(4) Ibid., p. 47.

La Commission scolaire Sault-Saint-Louis dit de son côté que la "loi porte à de multiples interprétations contradictoires tant par le ministère que par le Conseil scolaire" (1). Quant aux cadres du Conseil, ils parlent "de l'ambiguïté des champs dans lesquels le Conseil entend exercer son action" et expliquent en outre par ce fait "l'attitude "parfois négative" de certaines commissions scolaires vis-à-vis le Conseil" (2).

Certaines commissions scolaires formulent une autre plainte d'ordre général vis-à-vis le Conseil. Ils suggèrent que les "tracasseries administratives" qu'occasionne l'activité du Conseil ne valent pas toujours les services rendus.

> Pour une commission scolaire comme la nôtre, dit la CECM, qui possédait déjà les services nécessaires à son administration, la création du Conseil est venue imposer un certain nombre de contraintes nouvelles qui sont loin d'accélérer le processus administratif. La commission croit cependant qu'elle doit honnêtement jouer le jeu et se soumettre à des procédures qui ont pour but de rendre service à l'ensemble. Encore faut-il cependant que ces procédures contribuent vraiment à l'objectif poursuivi et n'entraînent pas plus de problèmes administratifs qu'elles n'en règlent. (3)

> Le PSBGM fait une remarque analogue:

> The negative aspects (à la création du Conseil) have been in the increased workload for commissioners and administrators as well as in the slowing of decisions which has resulted from some administrative duplication and the addition of another level of government. (4)

b) <u>Le budget et les finances</u>

L'administration financière est un champ d'action où le Conseil scolaire est particulièrement présent. Qu'en est-il du fonctionnement en cette matière?

---

(1) <u>Huit avis...</u>, p. 67.

(2) <u>Ibid.</u>, p. 127.

(3) <u>Ibid.</u>, p. 17.

(4) <u>Ibid.</u>, p. 72. Les cadres du PSBGM signalent à peu près tous que l'action du Conseil alourdit leur tâche sans rendre par ailleurs des services qui en valent la peine.

A propos du produit de la surtaxe, l'une ou l'autre commission scolaire souhaite que l'on trouve un meilleur mode de redistribution que celui que l'on connaît actuellement. C'est le cas de la CECM (1), du PSBGM (2), et des cadres du Conseil (3).

c) Les équipements

Si le processus de préparation et d'adoption des budgets d'opération ne semble pas soulever de problème et donne même satisfaction (4), il n'en va pas de même pour les budgets d'immobilisations. Pour la CECM,

> il faudrait entre autres, s'il y a lieu, faire amender la loi pour que le Conseil approuve une fois pour toutes les budgets d'immobilisations des commissions scolaires et que celles-ci n'aient pas à demander des autorisations pour chaque contrat à accorder; les tracasseries administratives que les procédures actuelles entraînent constituent un fardeau aussi bien pour le Conseil que pour les commissions scolaires. (5)

Toujours selon la CECM, "les difficultés de fonctionnement les plus sérieuses entre le Conseil et les commissions scolaires sont reliées au domaine de l'équipement". On estime que la procédure actuelle qui oblige à obtenir pour chaque projet de $100,000 et plus l'autorisation du Conseil (6) et du ministère de l'Education "est lourde et a souvent pour effet de retarder la réalisation de projets ou encore à faire augmenter le coût, les commissions scolaires devant à l'occasion renégocier les prix avec les soumissionnaires à cause des retards à obtenir les autorisations requises "(7).

La commission scolaire Baldwin-Cartier signale qu'il y a "des inconvénients dans la précédure relative aux immobilisations" et les cadres de cette même Commission signalent qu'"il faut de toute urgence reviser les procédures d'immobilisations: MEQ - CSIM - Commissions scolaires"(8).

---

(1) Huit avis..., p. 17.

(2) Ibid., p. 79.

(3) Ibid., p. 114.

(4) Voir l'avis de Jérôme-Le Royer, dans Ibid., p. 45.

(5) Ibid., p. 18.

(6) Entre $25,000 et $100,000 seule l'autorisation du Conseil est requise.

(7) Ibid., p. 20.

(8) Ibid., pp. 28 et 34.

La Commission scolaire Jérôme-Le Royer note que les demandes d'autorisation concernant les projets d'immobilisations sont moins lourdes et moins longues à obtenir mais "qu'au chapitre des constructions d'écoles et des autres projets majeurs, (il y a) difficultés d'obtenir les autorisations dû (sic) au double palier d'autorité et du Conseil et du ministère de l'Education.

> At present, note le PSBGM, the process (of capital expenditure approval) is fraught with red tape, excessive paper work and demands on administrative time, and unacceptably slow decision. Duplicating effort at local, Island Council and Government levels must be eliminated. (1)

Enfin, c'est aussi l'avis des cadres du Conseil scolaire qu'il y a "duplication des mêmes contrôles à l'égard de la plupart des opérations immobilières des commissions scolaires". Ceux-ci proposent que le ministère de l'Education approuve globalement le budget d'immobilisations et accorde au Conseil une autorisation générale de dépenser. Ce serait le Conseil qui approuverait les projets de construction. Il pourrait aussi accorder des autorisations générales aux commissions scolaires pour certaines catégories de dépenses.

d) Les services éducatifs

Il a été largement question au chapitre VI des services éducatifs. Il n'est donc pas nécessaire d'y revenir ici en détail. Un rappel des conclusions les plus importantes devrait suffire. Remarquons en premier lieu que fort peu de commissions scolaires ont traité en soi du fonctionnement des services éducatifs si ce n'est la CECM, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer et la Commission scolaire de Verdun. Elles ont déclaré que dans leur état actuel, elles rendaient en qualité et en quantité des services adéquats.

Les commissions scolaires ont été par ailleurs plutôt critiques en ce qui concerne l'action du Conseil en ces matières: certaines, comme on l'a vu il y a un moment, signalent qu'il n'a pas encore trouvé le moyen de redistribuer adéquatement le produit de la surtaxe; pour d'autres, l'action du Conseil en matière pédagogique est vue comme une immixtion dans les affaires internes des commissions scolaires. Pour certains, ce sont les règles de fonctionnement du Conseil qui sont remis en cause tandis que chez d'autres, ce sont ses pouvoirs eux-mêmes.

e) L'exercice du pouvoir

Qu'en est-il enfin de l'exercice concret du pouvoir (2) en vue

---

(1) Huit avis..., p. 79.

(2) On peut en effet distinguer l'exercice du pouvoir des pouvoirs juridiques dont jouissent les organismes en vertu des lois.

de la prise de décision? La réponse dépend évidemment des critères de jugement. Selon l'un de ces critères (qui se rattache aux valeurs de la démocratie), chaque participant à la prise de décision devrait jouir, toute chose étant égale par ailleurs, d'un degré égal d'influence dans le processus de décision. Or, à cet égard, la disparité entre les tailles des commissions scolaires fait problème à double titre: elle entraîne des inégalités de représentation des commissions scolaires au Conseil (1). Les commissions scolaires les plus populeuses, en particulier la CECM (2) et le PSBGM, sont réputées, à tort ou à raison, plus importantes et plus puissantes que les autres (3). C'est d'ailleurs là un phénomène usuel et qui constitue une donnée élémentaire de la pratique politique: le nombre constitue un instrument du pouvoir (4). Cela se vérifie à bien des niveaux: les Chinois, les Russes, les Américains sont plus puissants que les petits peuples. Pour la même raison, l'Ontario et le Québec pèsent plus lourdement sur l'échiquier canadien que les Maritimes.

Il est de même évident que toutes les commissions scolaires ne jouissent pas d'un égal prestige (5). Ce ne sera pas porter ombrage aux autres commissions scolaires que d'affirmer que le prestige de la CECM et du PSBGM est grand. Ce prestige, elles le tiennent à la fois de leur histoire et du rôle important qu'elles ont joué et continuent à jouer à Montréal et au Québec dans le domaine de l'éducation.

---

(1) Voir Rapport Proulx, p. 235.

(2) C'est cette réalité que reconnaissaient explicitement les cadres de la CECM dans leur mémoire au Comité: "Disons-le carrément, un tel démembrement des organismes actuels enlèverait aux francophones de l'île des pouvoirs et une influence qu'ils ont toujours eus et qu'ils doivent conserver dans un Québec où le français doit être langue officielle et culture prédominante, face aux autres impératifs socio-culturels que peuvent avoir d'autres milieux montréalais", 28 avril 1975, p. 18.

(3) Les commissions scolaires sans toujours parler directement du processus de décision ont à quelques reprises fait allusion à la puissance des deux grosses commissions scolaires. Voir J. PERRIE, La première phase de la restructuration trois ans après, Conseil scolaire de l'île de Montréal, octobre 1975, p. 17. Voir dans Huit avis..., la remarque des cadres de Baldwin-Cartier, p. 35 et celle de la Commission scolaire Sault-Saint-Louis, p. 67. Voir aussi les propos de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer déjà cités, p. 209.

(4) Voir L. DION, Le Bill 60 et la société québécoise, Montréal, HMH, 1967.

(5) DION définit le prestige par "l'estime ou la réputation plus ou moins grande dont jouit un agent auprès d'autres agents".

Une autre composante du pouvoir est l'accessibilité aux centres de décision et, dans le cas qui nous occupe, au ministère de l'Education. A cet égard, la création du Conseil a pu favoriser les petites commissions scolaires mais défavoriser les deux grandes. Elles sont obligées de passer, en particulier dans le domaine des équipements, par les mécanismes du Conseil alors qu'elles communiquaient directement avec le ministère auparavant. On comprend dès lors pourquoi la CECM et le PSBGM ont revendiqué le droit de communiquer directement avec le Ministère (1). Elles éprouvent le sentiment d'avoir perdu une partie de leur pouvoir au profit du Conseil ce qui rend le fonctionnement de ce dernier plus difficile.

Voici enfin une dernière difficulté. Certains s'interrogent en effet sur le fait que les membres du Conseil soient aussi des membres des commissions scolaires. Ainsi, les cadres de la Commission scolaire Baldwin-Cartier suggèrent qu'une étude soit entreprise "dans le but d'examiner le rôle des commissaires lorsqu'ils agissent comme délégués au Conseil scolaire. Nous croyons que ceci soit de nature à faire disparaître certains malaises au sein des commissions scolaires"(2). De même, on a déjà vu que pour les cadres du Conseil, les membres du Conseil étaient placés dans une situation de conflit d'intérêts à cause de leur qualité de commissaires d'école (3).

Voilà donc les principaux problèmes que le milieu et en particulier les commissions scolaires ont soulevés en ce qui concerne le fonctionnement du Conseil principalement dans ses rapports avec les commissions scolaires. Certains ont un lien direct avec les structures actuelles. C'est ceux-là que nous allons retenir pour notre résumé.

Parmi les problèmes d'ordre général, on peut sûrement retenir celui de la structure des communications officielles entre le ministère de l'Education et les commissions scolaires via le Conseil scolaire. C'est aussi, comme on l'a vu, un problème lié à l'exercice du pouvoir et donc politique. L'autre problème d'ordre général a trait à l'imprécision du rôle et des objectifs du Conseil. Dans le domaine des équipements, le fonctionnement actuel est vu comme mauvais et ceci est attribué au double palier d'autorité. Pour ce qui est des services éducatifs, les difficultés semblent d'abord reliées au mode de répartition des pouvoirs (ou à tout le moins aux grandes règles de fonctionnement) et secondairement à la manière dont ils sont exercés. Enfin, pour ce qui est de l'exercice du pouvoir, les difficultés vécues sont attribuées à la disparité entre les tailles des commissions scolaires et aux inégalités qui en résultent quant à la représentation des commissaires du Conseil.

---

(1) Voir <u>Huit avis...</u>, pp. 16, 20 et 88.

(2) <u>Ibid.</u>, p. 35.

(3) Voir pp. 282-283.

5. Les sujets du pouvoir ("en obligeant qui")

Même si à première vue la question peut revêtir une allure théorique, il est utile de se demander, comme certains l'ont fait d'ailleurs, si les commissions scolaires sont sujets du pouvoir du Conseil scolaire et, si oui, en quel sens? On a déjà vu précédemment que pour la majorité des commissions scolaires, le Conseil constituait un palier d'autorité entre le ministère de l'Education et elles-mêmes. Est-ce dire qu'elles se considèrent comme assujetties au Conseil?

Dans son avis au Comité, la CECM a pour sa part émis l'opinion qu'il n'y avait pas de lien hiérarchique entre les commissions scolaires et le Conseil lequel lien "supposerait la possibilité pour le Conseil scolaire de donner aux commissions scolaires des directives précises sur la façon de réaliser des objectifs, sur les méthodes à employer et les pratiques à utiliser: les commissions scolaires auraient un devoir d'obéissance vis-à-vis le Conseil" (1). Comme on l'a déjà vu, la CECM parle plutôt pour décrire le type de relation entre le Conseil et les commissions de "tutelle administrative" (2), laquelle, dit-elle, ne doit pas être conçue "en terme de décisions qui seraient prises en première instance" ce qui équivaudrait "à supprimer l'autonomie des autres administrations".

Voici par ailleurs l'interprétation que la CECM donne des pouvoirs de réglementation du Conseil:

---

(1) Huit avis..., p. 12.

(2) C'est là une interprétation juridique surprenante du fait que l'article 591 de la Loi de l'instruction publique précise que le Conseil scolaire, compte tenu des pouvoirs de réglementation déjà accordés au lieutenant-gouverneur en conseil a "le pouvoir d'adopter des règlements qui sont applicables aux commissions scolaires". La CECM déclare qu'il s'agit là d'un procédé de "tutelle administrative". Or la tutelle administrative se définit essentiellement par le contrôle d'un agent sur un autre agent, comme un "droit de regard". Si l'autorisation est l'une des techniques de la tutelle administrative, ce n'est pas le cas du pouvoir réglementaire. Il est précisément un pouvoir exécutoire et normatif des comportements. Sur la définition de tutelle administrative, voir R. DUSSAULT, Traité de droit administratif canadien et québécois, Québec, Presses de l'Université Laval, 1974, t. 1, pp. 145 et 989-990, sur les pouvoirs réglementaires, p. 700 et ss. Il ne fait pas de doute d'autre part, que pour le législateur les règlements adoptés par le Conseil sont exécutoires. Mais il est en même temps certain qu'il considère le Conseil comme "l'émanation des commissions scolaires". Voir à ce propos les discussions éclairantes sur la Loi 71, dans Journal des Débats, 118 (8, 9, 11 décembre 1972) B- 7320, B-7384 à B-7395, B-7400 à B-7403.

> La Commission des écoles catholiques de Montréal prétend que le Conseil de l'Île doit dès maintenant exercer ses pouvoirs dans une perspective de planification et de coordination en fonction des devoirs et pouvoirs des commissions scolaires. On ne saurait étendre ce pouvoir de réglementation jusqu'à empiéter dans les secteurs où les commissions scolaires sont le plus en mesure de faire face par leurs propres moyens aux situations qui se présentent. Il y a une différence entre planifier et coordonner des ressources pour soutenir les initiatives d'un milieu et prendre en main l'organisation et l'exécution intégrale de plans d'action. Il faut par conséquent exclure la possibilité de concevoir les pouvoirs de réglementation du Conseil dans un contexte de large intervention pouvant réduire le rôle des commissions scolaires à celui de simples agents administratifs d'exécution. (1)

Par ailleurs, les commissions scolaires et plusieurs organismes du milieu (2) ont employé, pour décrire la relation existante et surtout souhaitée entre le Conseil et les commissions scolaires, les expressions "coordination", "planification" et "concertation". Par exemple, la Commission scolaire Jérôme-Le Royer écrivait: "A l'exception du financement et de la taxation, le Conseil ne devrait pas être considéré comme un organisme de pouvoir et de gestionnaire, (sic) mais ayant plutôt un rôle de coordination" (3). De son côté, la CECM parlait, à propos des équipements, du rôle "de planification et de coordination" du Conseil et le décrivait, pour ce qui est des "autres sphères d'activités" (à l'exception du financement), comme "un lieu de concertation" (4).

Il est difficile de déterminer avec précision le sens que les organismes du milieu donnent à chacune de ces expressions. Qui plus est, l'anglais et le français présentent à ce propos des nuances importantes. Il semble ainsi que dans bon nombre de cas, on oppose "pouvoir de coordination" ou "rôle de coordination" à gestion ou exécution, ou en tout cas à l'idée de contrainte. En anglais particulièrement, parler d'un rôle de coordination, c'est précisément exclure l'idée de contrainte et affirmer que via le Conseil, les commissions scolaires conviennent librement des mesures à prendre dans un domaine donné. C'est ce qu'on peut déceler dans l'avis du PSBGM.

---

(1) Huit avis..., p. 13.

(2) Voir Rapport Proulx, pp. 237-238.

(3) Huit avis..., p. 43.

(4) Ibid., p. 22.

> <u>The Coordination or Undertaking of Research, as Agreed to by the Member Boards</u>. In this connection we suggest that the Council should capitalize on already existing local Board services. Through appropriate coordination and sharing of resources, a comprehensive network of shared services could be developed in areas such as library material processing, computer usage, curriculum research, census and demography, school facility planning, etc. (1)

On a par ailleurs retrouvé un emploi de l'expression qui implique l'utilisation d'un pouvoir contraignant mais sous forme d'un contrôle. La CECM déclare en effet que le "Conseil exerce des pouvoirs de tutelle administrative à cause d'objectifs de coordination et de planification entre les commissions scolaires" (2). Plus loin, la CECM déclare à propos des équipements qu'il "est normal que le Conseil scolaire continue cependant de jouer dans ce secteur un rôle de coordination globale pour éviter les dédoublements inutiles d'équipements très coûteux". Bien que ce passage soit moins précis que le premier, on y devine en fait le même sens que dans le premier cas.

Quand cependant la Commission scolaire Jérôme-Le Royer déclare que le Conseil ne devrait pas être considéré comme un organisme de pouvoir mais de coordination, sa pensée se rapproche de celle du PSBGM et aussi de celle de la CECM quand celle-ci parle non plus de coordination mais de concertation. Mais quelquefois aussi, l'expression "rôle de coordination" est d'abord et avant tout une manière positive de dire que le Conseil ne doit pas avoir de pouvoir contraignant sur les commissions scolaires. Ainsi les cadres de Baldwin-Cartier écrivent:

> A notre avis, le Conseil scolaire doit être essentiellement un organisme de coordination entre les commissions scolaires de l'Île. Il faut rejeter toute orientation qui l'amènerait à agir comme une super commission scolaire dans le domaine de l'enseignement d'une part, ou qui empêcherait les commissions scolaires de fixer leurs propres priorités dans le domaine des immobilisations d'autre part. (3)

Enfin, pour plusieurs organismes du milieu, "rôle de coordination", cela veut dire que les pouvoirs qu'exerce le Conseil scolaire devrait lui être délégués par les commissions scolaires (4).

---

(1) <u>Huit avis...</u>, p. 80.

(2) <u>Ibid.</u>, p. 12.

(3) <u>Ibid.</u>, p. 35.

(4) Voir <u>Rapport Proulx</u>, p. 238.

Avant de conclure, il peut être utile d'examiner quelles sont les définitions reçues de chacune des expressions utilisées (1). Un règlement, en droit, est "un acte législatif qui émane d'une autorité autre que le Parlement; décision qui pose une règle générale, valable pour un nombre indéterminé de personnes ou de situations". Le pouvoir de réglementer, c'est celui "d'assujettir à un règlement" ou "d'organiser par un règlement". Quant à la coordination, c'est "l'agencement des parties d'un tout selon un plan logique, pour une fin déterminée". La planification consiste "à déterminer des objectifs précis et à mettre en oeuvre les moyens propres à les atteindre". Enfin, se concerter (2), c'est "s'entendre pour agir de concert".

Il ressort de l'ensemble de ces définitions qu'il n'est pas logique d'opposer gestion et coordination: coordonner est une forme de gestion. De même, la coordination peut se faire par règlement. Enfin, la concertation et la coordination ne s'excluent sûrement pas. Les parties d'un tout peuvent être agencées par un tiers tout comme elles peuvent l'être aussi par l'agrément mutuel des parties. Dans les deux cas, il y aura eu coordination. Mais on peut ajouter que l'exercice du pouvoir de coordonner et de planifier (quel que soit celui qui l'exerce) peut être assujetti à certaines obligations tel, par exemple, le devoir de consulter les agents concernés.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, il apparaît qu'il faut comprendre de la manière suivante le voeu maintes fois exprimé que le Conseil scolaire joue un rôle de coordination (3): on veut d'abord et

---

(1) Selon le Petit Robert.

(2) Le mot "concertation" n'existe pas en français.

(3) Signalons en passant que telle était bien l'intention du législateur. Mais les mots avaient-ils le même sens? "Nous voyons ce Conseil scolaire comme une structure légère, de manière qu'il puisse remplir ses fonctions lesquelles -- il me paraît extrêmement important de le souligner -- sont des fonctions de planification et de coordination (...). C'est ainsi que par son pouvoir de réglementation, à l'article 591 d), le Conseil pourra voir à l'utilisation rationnelle des équipements. C'est ainsi que, par le contrôle des budgets d'investissement, il pourra rétablir l'équilibre, le cas échéant, entre commissions scolaires riches et commissions moins riches. C'est ainsi que son pouvoir d'emprunt ne sera pas affecté grâce à l'existence d'un fond général du Conseil scolaire et des commissions scolaires, tel que prévu à l'article 592 c)." F. CLOUTIER, Rapport de la Commission sur le projet de Loi 71, dans Journal des Débats, 12 (15 décembre 1972) 3264.

avant tout dire que l'action du Conseil ne devrait pas obliger les commissions scolaires. Cependant les commissions scolaires sont prêtes à se concerter en vue d'agencer les parties selon une orientation définie par elles-mêmes. En d'autres termes, elles sont prêtes à s'obliger elles-mêmes. Elles ne veulent pas l'être par le Conseil. Mais dans la mesure où le Conseil a une personnalité juridique propre, les commissions scolaires veulent que le Conseil agisse avec l'accord explicite des commissions scolaires.

6. Les buts visés ("pourquoi")

Comme on l'a vu, c'est principalement la structure des pouvoirs du Conseil que l'on voudrait voir transformée ou précisée. Il n'est sûrement pas inutile ici de faire un retour en arrière et de voir pourquoi on a voulu créer sur l'île de Montréal un Conseil scolaire. Il faut pour cela remonter au Rapport Parent. Le Rapport Parent a proposé la mise sur pied partout au Québec de Conseils de développement scolaire, on visait par là deux buts: "assurer le progrès général de l'enseignement suivant les besoins et les ressources de chaque région" et "assurer l'égalité des services scolaires entre toutes les commissions scolaires régionales de son territoire". Le premier objectif voulait surtout tenir compte de l'évolution globale de chaque région économique; le second visait les disparités existantes dans les services scolaires.

> Le Conseil de développement scolaire, poursuivait le Rapport Parent, ne vient pas en cela remplacer la commission scolaire régionale, il en est plutôt le prolongement et, par la coordination qu'il établit entre les commissions régionales, permet au progrès de l'enseignement dont elles sont responsables de s'étendre partout au même rythme sur le territoire de chaque région économique. (1)

C'est essentiellement les mêmes buts que l'on visait en recommandant la création d'un tel Conseil sur l'île de Montréal tout en tenant compte de la situation particulière. On affirmait qu'il était devenu "nécessaire d'établir une autorité centrale pour l'ensemble de l'île chargée d'assurer la plus grande égalité possible dans les services scolaires et une distribution équitable des charges financières des contribuables dans l'ensemble du territoire de l'île" (2).

A la suite de l'examen de l'administration scolaire dans plusieurs grandes villes nord-américaines et européennes, la Commission Parent avait acquis la conviction suivante:

---

(1) Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, vol. 4, pp. 164-165.

(2) Rapport Parent, vol. 4, p. 196.

(...) dans une grande ville, on ne peut avoir une administration scolaire efficace et économique sans en partager la responsabilité entre deux échelons de gouvernement: l'un, constitué d'un organisme central, doit être appelé à assurer le bon fonctionnement et le développement du système dans son ensemble, et l'autre, constitué de plusieurs organismes parallèles au niveau des différents secteurs, doit avoir le soin de fournir dans ces secteurs les services scolaires les mieux adaptés aux besoins des élèves. En effet, si un seul organisme est chargé de toute l'administration scolaire d'une grande ville, la décentralisation qu'il est appelé à effectuer dans ses services s'accompagne toujours difficilement d'une délégation suffisante de responsabilités pour donner aux diverses parties du système toute la souplesse dont elles ont besoin pour s'adapter aux conditions qui leur sont propres. Le partage des ressources tend à se faire sur une base proportionnelle qui porte à ignorer souvent la disparité des besoins réels. La division du territoire entre plusieurs organismes complètement indépendants crée une autre série de problèmes: chaque organisme, uniquement préoccupé de sa situation particulière, tend à concurrencer ses voisins sur plusieurs terrains, en particulier le choix des maîtres, ce qui a pour résultat d'entraîner sur le même territoire des inégalités dans les services scolaires. C'est pourquoi il nous apparaît nécessaire de tempérer une formule par l'autre: la décentralisation politique aussi bien qu'administrative permet de donner aux différents secteurs une identité propre et une représentation démocratique particulière et d'assurer que la situation et le progrès de l'enseignement dans chacun de ces secteurs se traduisent dans des relevés statistiques et des rapports financiers distincts et que son orientation puisse faire l'objet de la plus large participation de la part du public; l'organisme central assure de son côté la planification et la coordination du développement scolaire dans toute la région métropolitaine et garantit à chaque quartier, à chaque municipalité ou à chaque secteur d'enseignement un traitement juste et correspondant à ses besoins. (1)

En somme, le but de l'action du Conseil de développement scolaire tel que conçu par le Rapport Parent était "d'assurer le bon fonctionnement et le développement du système dans son ensemble" et de "garantir à chaque quartier, à chaque municipalité ou à chaque secteur d'enseignement un traitement juste et correspondant à ses besoins". Celui d'une commission scolaire était par ailleurs de "fournir les services scolaires les mieux adaptés aux besoins des élèves".

---

(1) Rapport Parent, vol. 4, p. 192.

Ces propos remontent à 1966, mais ils vont servir d'inspiration à chacune des grandes étapes du débat sur la restructuration. Ainsi le Rapport Pagé proposera comme objectif du Conseil "d'assurer le progrès continu de l'enseignement, l'accroissement et la qualité des services offerts à la population scolaire du territoire de l'Île de Montréal et (...) de permettre la normalisation du financement sur le même territoire" (1). On définira globalement le Conseil scolaire comme un "organisme de planification et de coordination" devant "permettre au progrès de l'enseignement de s'étendre partout au même rythme". Au plan pédagogique, on parlera d'une décentralisation, "seule la coordination s'exerçant au niveau métropolitain grâce à une concentration des ressources disponibles " (2).

Avec le Bill 28, l'objectif principal du Conseil sera d'assurer la distribution équilibrée des richesses et des chances. Sa création s'inscrira dans le cadre plus large "des objectifs de la démocratie" qui est d'éliminer la disparité entre les classes sociales". La création du Conseil se présentera comme un effort pour "tenter de saper les inégalités à la racine" (3). Cet objectif sera inscrit dans le projet de loi en seconde lecture. Le Ministre de l'Education proposera en effet d'amender l'article 606 en substituant au dernier alinéa le suivant:

> Ces règlements peuvent notamment porter sur des mesures propres à assurer a) le rattrapage des milieux défavorisés en matière d'éducation; b) le développement de l'éducation de l'enfance inadaptée et de l'éducation des adultes; c) une utilisation des équipements scolaires qui soit à la fois rationnelle et juste pour les diverses clientèles à desservir; d) des ententes entre les commissions scolaires, les corporations municipales ou tout autre organisme aux fins de favoriser le développement de services communautaires. (4)

Ce sont à peu près les mêmes objectifs d'action qui ont été attribués au Conseil scolaire de par la Loi 71. Globalement, la Loi 71 a voulu que des services équivalents et d'égale qualité soient assurés à tous, que l'effort fiscal soit égalisé, qu'une péréquation soit assurée, "ce qui

---

(1) Ce dernier objectif est aussi repris du Rapport Parent, voir vol. 4, p. 165.

(2) Rapport Pagé, p. 96.

(3) G. SAINT-PIERRE, Discours en seconde lecture sur le projet de Loi 28, dans Journal des Débats, 11 (2 décembre 1971) 4604-4605.

(4) Dans Journal des Débats, 113 (14 décembre 1971) B-5781. Cet amendement se retrouvera presque intégralement dans la Loi 71.

suppose un rattrapage entre commissions scolaires riches et commissions scolaires moins riches" (1).

En somme depuis le Rapport Parent, on a, pour décrire les objectifs du Conseil scolaire, utilisé à peu près le même vocabulaire: développement de l'enseignement scolaire, développement scolaire, égalité des services, des ressources. Mais ce qui a essentiellement changé, c'est la façon de percevoir et de définir la réalité. Si on utilise toujours les mêmes mots, la portée de ces mots n'est plus la même. Il suffira d'examiner particulièrement deux de ces mots pour comprendre ce que l'on veut dire: "développement" et "équilibre".

En 1966, le Rapport Parent confiait au Conseil dont il recommandait la création, le mandat "d'assurer le progrès général de l'enseignement" (2) et lui donnait même pour cette raison le nom de Conseil de développement scolaire. La Loi 71 qui a été adoptée plus de six ans et demi plus tard s'intitule Loi pour favoriser le développement scolaire dans l'Île de Montréal et stipule à l'article 591 que le Conseil pourvoit à la "planification du développement" des commissions scolaires. Le mot "développement" signifie croissance, progrès. C'est donc une notion relative qui implique point de départ, mouvement, point d'arrivée. Cela suppose en même temps une conscience du point de départ et d'arrivée.

Or, chacun sait que ce mot "développement" constituait au milieu des années 60 un mot clef pour décrire notre paysage social. Le Québec avait, en effet, le sentiment de sortir de ce que l'on a appelé, abusivement peut-être, "la grande noirceur". On se souviendra aussi de l'importance du barrage Manic 5 comme symbole collectif de progrès. Dix ans plus tard, LG-2 à la Baie James est devenu pour plusieurs le symbole non plus du développement mais de la régression! L'Exposition universelle de 1967 fut le lieu de notre fierté collective. Les Jeux Olympiques ont été, pour une partie de l'opinion, symbole de la folie des grandeurs et l'objet d'une vive contestation sociale.

Dans le monde de l'éducation, l'Opération 55 a soulevé l'enthousiasme d'un grand nombre de citoyens. Enfin, se disait-on, tous les enfants pourraient fréquenter l'école secondaire. Dix ans après, la polyvalente est largement remise en question et l'école privée est plus florissante que jamais! Pendant sept ou huit ans, le taux de croissance des budgets en éducation a été phénoménal. Depuis deux ou trois ans, on a commencé à réduire ce taux de croissance et en 1976, on gèle les budgets. C'est en fait la régression. Pourtant le Conseil scolaire a toujours comme devoir de pourvoir à la "planification du développement" des commission scolaires. Il faut se rendre à l'évidence: les mots n'ont plus la même portée ni la même densité de signification.

---

(1) F. CLOUTIER, Discours en seconde lecture du projet de Loi 71, dans Journal des Débats, 12 (6 décembre 1972) 2980.

(2) Rapport Parent, vol. 4, p. 164.

L'autre objectif fondamental du Conseil scolaire est d'assurer l'équilibre des ressources entre les commissions scolaires. Or ici encore, il s'agit d'une notion dont le sens et la portée ont changé avec le temps. Par exemple, à l'époque du Rapport Parent, la Commission des écoles catholiques de Verdun était la plus importante commission scolaire catholique de l'île après la CECM (1). Aujourd'hui, elle est la moins populeuse! Pour la Commission Parent, le déséquilibre sur l'île de Montréal consistait particulièrement dans la disparité des services d'une commission scolaire à l'autre. La Commission Parent était hantée par ce souci d'égalité (2) des services éducatifs entre les commissions scolaires. Dans les discussions qui entoureront le Bill 62 et surtout le Bill 28, c'est sur une notion élargie d'équilibre social et socio-économique que portera le débat. L'ancien Ministre de l'Education dans son discours en deuxième lecture situera pour la première fois les objectifs du Conseil dans le cadre plus vaste de la société en général.

> Si nous voulons éliminer la disparité entre les classes sociales, ce qui est l'un des objectifs de la démocratie, nous devons tenter de saper les inégalités à la racine. Dans ce but, un organisme doit veiller particulièrement sur les populations défavorisées de Montréal où les différences de revenu sont en coexistence permanente, où la richesse hautaine peut se pencher, pour observer, dans son ombre même, la plus criante pauvreté. La réalité urbaine a de ces contrastes et appelle une action. (3)

Sans attendre des miracles du Conseil ou de le voir comme une panacée, l'ancien Ministre en faisait un "outil de redressement". L'expression traduit fort bien l'époque. En effet, ces propos n'étaient pas le fruit d'une génération spontanée. Ils étaient la traduction au plan politique d'un vaste mouvement qui s'amorçait au moment où paraissaient les derniers tomes du Rapport Parent.

En décembre 1965, sous le titre: La troisième solitude, le Conseil du travail de Montréal avait publié sous la signature du professeur Emile Gosselin une étude de la pauvreté dans la région de Montréal. Elle marquera le début d'un mouvement de recherche et d'intervention sociale qui dure encore (4). Au centre, on y trouvait une carte de l'île de Montréal découpée en régions selon le salaire moyen du chef de famille. Elle

---

(1) Vol. 4, p. 194. Elle comptait 11,000 élèves.

(2) "Nous avons beaucoup insisté sur la nécessité d'offrir à tous et partout un enseignement d'égale qualité et de faire et de chercher à faire disparaître les disparités existantes dans les services scoscolaires ." Vol. 4, p. 165. Voir aussi p. 174.

(3) G. SAINT-PIERRE, dans Journal des Débats, 11 (2 décembre 1971) 4605.

(4) Cet ouvrage avait été précédé l'année d'avant d'une étude de M.A. TREMBLAY et G. FORTIN, Les comportements économiques de la famille salariée du Québec, Québec, Presses de l'Université Laval.

constitue sans doute la première carte de la pauvreté (1).

Un an plus tard, en décembre 1966, paraissait le très important rapport du Conseil des oeuvres de Montréal (2) intitulé: Opération: Rénovation sociale qui pour la première fois proposait une analyse à plusieurs dimensions du problème de la pauvreté et proposait une stratégie globale d'intervention.

En octobre 1967, le Conseil des oeuvres de Montréal et The Montreal Council of Social Agencies présentaient à la Commission royale d'enquête sur la santé et le bien-être social mise sur pied la même année, un volumineux mémoire intitulé: Une politique sociale pour le Québec. Au centre de la problématique de ce mémoire, on retrouvait précisément cette notion d'équilibre dont on vient de faire état.

On affirmait ensuite "l'interdépendance de la réalité économique et sociale" et plus loin, on énonçait le principe de base de toute politique sociale: "l'égalité des chances". On proposait alors une priorité pour l'action: "les plus défavorisés". "La population défavorisée, écrivait-on, l'est précisément parce qu'elle fut victime d'inégalités répétées et de l'inertie collective." On recommandait alors "d'investir collectivement pour rattraper les retards accumulés, coordonner les efforts, mettre l'accent sur la redistribution du revenu, le milieu familial, l'éducation, la santé, le travail, l'habitat..." (3).

Plus loin dans son mémoire, le Conseil des oeuvres identifiait deux problèmes majeurs en éducation: celui des zones défavorisées et celui de l'enfance inadaptée. "L'étudiant qui provient d'un milieu défavorisé et l'enfant exceptionnel auront des "chances égales" à l'éducation si l'on met à leur disposition des moyens particuliers pour y accéder" car, postulait-on, "les programmes scolaires, tant par leur contenu que par les méthodes qu'on utilise pour les appliquer, s'élaborent et se réalisent à l'intention de l'étudiant moyen ou normal." (4) On retrouvait plus loin, clairement énoncés (les auteurs citaient d'ailleurs leurs sources américaines), les principes de l'éducation compensatoire qui serviront de fondement à l'action éducative en milieux défavorisés pour les huit ans qui suivront.

A l'été 1968, les Eglises chrétiennes du Canada tenaient à Montréal une conférence nationale sur la conscience chrétienne et la pauvreté et quelques mois plus tard, le Sénat canadien mettait sur pied son comité spécial sur la pauvreté dont le rapport paraîtrait en 1971.

---

(1) Il y avait eu en septembre 1965 à Lévis un symposium organisé par Conseil de bien-être du Québec sur "les inégalités socio-économiques et la pauvreté au Québec". M. Jean-Paul Lefebvre de la CECM y avait présenté une conférence sur "La démocratie de l'enseignement".

(2) Aujourd'hui le Conseil de développement social.

(3) Une politique sociale pour le Québec, pp. 10-11. C'est nous qui soulignons.

(4) Ibid., pp. 80 et 82.

Sur le plan des actions, cette période qui débute en 1965 a connu la floraison des comités de citoyens et l'animation sociale dans les zones grises. Dans le monde de l'éducation, le Projet d'action sociale et scolaire (PASS) était déjà en marche en 1967. Ce projet expérimental avait été placé sous les auspices de la CECM, du Plan de réaménagement Social et Urbain, du Service de santé de la Ville de Montréal et du Conseil des oeuvres de Montréal. Au moment où l'on étudiait le Bill 28 en décembre 1971, l'Opération Renouveau à la CECM était déjà en marche depuis près de deux ans. Il n'est donc pas surprenant -- c'est le contraire qui l'aurait été -- qu'une partie du débat sur les Lois 62 et 28 se soit faite autour de la question des milieux défavorisés et que plusieurs organismes aient conçu la création du Conseil dans cette perspective (1). En décembre 1972, au moment de l'adoption de la Loi 71, le fruit était pour ainsi dire mûr. Comme on sait, le Ministre de l'Education évoquera encore les inégalités et les injustices sociales de l'île pour justifier la création du Conseil (2) et ce thème sera au coeur des débats sur le Conseil en commission parlementaire sur l'éducation. Le gouvernement acceptera un amendement de l'Opposition pour faire au Conseil un devoir de prendre les mesures propres à assurer le rattrapage des milieux défavorisés en matière d'éducation (3).

Trois ans après la Loi 71, le contexte idéologique a encore évolué. Certes les inégalités socio-économiques persistent et l'écart entre riches et pauvres demeure tout aussi large (4). Mais la notion "d'équilibre" a fait place à une autre: la valorisation du "milieu". Sur le plan scolaire, on cherche des nouveaux modèles de gestion pour permettre au "milieu" de se prendre en charge. Aussi, l'ère du "rattrapage" fait-elle place à celle du "respect des différences" (5). Si la Loi 71 devait être votée cette année, peut-être ferait-elle plutôt au Conseil un devoir d'adopter par règlement, "des mesures propres à assurer le respect des différences dans les milieux défavorisés en matière d'éducation".

Quant au rattrapage entre commissions scolaires sur le plan des services éducatifs, cela demeure pour le moment un voeu et, ce pour deux raisons: premièrement, on ne connaît pas encore d'une manière précise la

---

(1) Voir à ce propos les pages éclairantes du Rapport Beaulieu I, pp. 132-139.

(2) F. CLOUTIER, Discours en seconde lecture, dans Journal des Débats, 12 (6 décembre 1972) 2980.

(3) Voir Journal des Débats, 118 (8, 9 et 11 décembre 1972) B-7284 à B-7292.

(4) Voir le chapitre II.

(5) Voir le chapitre VI.

situation globale de chacune des commissions scolaires de l'île (1). Personne d'ailleurs n'a établi d'échelle de mesure commune permettant de comparer entre elles les situations de chacune des commissions scolaires. Deuxièmement, connaîtrait-on cette situation que cela n'aurait qu'une importance relative car les commissions scolaires estiment que c'est à elles seules qu'il appartient de fixer leur priorité d'action, de sorte que ce qui peut apparaître à première vue comme une inégalité pourrait être en fait une différence résultant d'un choix délibéré. On vit à cet égard dans une situation marquée par la contradiction: d'une part, on admet sans difficulté qu'il appartient au Conseil scolaire d'assurer le financement des commissions scolaires et tous admettent aussi que le Conseil scolaire, en s'acquittant de cette tâche, doit tenir compte des disparités dans les besoins. Mais d'autre part, on déclare le Conseil incompétent pour évaluer les besoins de la communauté scolaire. D'autres par contre croient que le Conseil a un rôle à jouer à cet égard, mais ils affirment en même temps que la pédagogie doit être exclue de son champ de responsabilités sauf à la demande ou avec l'autorisation des commissions scolaires.

Il ressort donc de cette analyse que la vision qu'a le milieu des objectifs du Conseil scolaire est fortement marquée par l'évolution du contexte des idées sociales. On ne peut pas comprendre la nature du Conseil, ses objectifs et le sens des pouvoirs qui lui ont été attribués si on ne réfère pas à ce contexte. En même temps, ce retour en arrière permet de mieux comprendre les remises en question actuelles. On peut faire l'hypothèse que les ambiguïtés, les imprécisions que tant d'organismes du milieu ont soulignées à propos du rôle du Conseil ont, dans une large mesure, leur source dans l'évolution de ce contexte.

CONCLUSION

De multiples problèmes se posent donc en ce qui concerne les structures de décision et la répartition des pouvoirs. Mentionnons d'abord en ce qui a trait à l'école, l'émergence d'un modèle nouveau où l'accent est mis sur la relation entre l'école et le "milieu", expression dont la portée est pour le moment plus idéologique que sociologique. L'émergence de ces nouvelles préoccupations rejaillit sur la structure de l'école vue comme "lieu de pouvoir". On a pu observer d'autre part, la pauvreté de la participation des parents aux comités d'école mais en même temps l'augmentation chez les parents du désir d'assumer des responsabilités plus grandes soit au niveau de la consultation, soit au niveau de la prise de décision. L'actuel régime de consultation est d'ailleurs vu présentement comme un obstacle à la participation.

---

(1) Dans le domaine des équipements immobiliers où un inventaire est en cours. Le Rapport Levasseur-Gareau sur la taille des commissions scolaires et les services éducatifs est un premier pas.

Notre analyse des autres instances de décision a par ailleurs été centrée sur les rapports entre les commissions scolaires de l'Île et le Conseil scolaire. L'inégalité dans la représentation des commissions scolaires au Conseil est un premier problème qui a retenu notre attention. A propos de l'origine du pouvoir des commissions scolaires, on a pu voir deux conceptions s'affronter: selon la première, les commissions scolaires sont le "prolongement administratif" des familles spirituelles et culturelles formant "communauté de base" sur un territoire donné. Selon la seconde, elles sont des organismes décentralisés de l'Etat. Enfin, une troisième conception plus fonctionnaliste est en train de prendre racine: on s'intéresse avant tout au bon fonctionnement du système grâce à un partage adéquat de responsabilités.

On a pu observer, en ce qui concerne le Conseil, que peu de ses membres s'y identifient. De même, peu de gens dans le milieu le perçoivent comme étant "l'émanation des commissions scolaires". On souhaite plutôt qu'il en soit ainsi. Mais pour le moment, on le voit, à toutes fins utiles, comme un autre palier d'autorité.

Pour ce qui est des pouvoirs dévolus au Conseil scolaire, on les trouve actuellement mal définis et imprécis. Mais il y a consensus sur le fait qu'il doit s'occuper du financement des commissions scolaires et qu'il doit constituer la dernière autorité pour ce qui est de l'approbation des projets immobiliers. C'est enfin l'avis du plus grand nombre que les autres pouvoirs actuellement confiés au Conseil ne devraient être exercés qu'à la demande voire avec l'autorisation des commissions scolaires. C'est d'ailleurs en général le sens que l'on donne à l'expression "rôle de coordination" que les organismes du milieu veulent voir jouer au Conseil scolaire. L'expression exclut toute forme de contrainte du Conseil sur les commissions scolaires.

En ce qui a trait aux difficultés de fonctionnement dont les structures seraient la source, il faut noter tout ce qui touche les communications entre les commissions scolaires et le ministère de l'Education en particulier dans le domaine de l'équipement. L'imprécision ou l'ambiguïté perçue ou réelle du rôle, des objectifs et des pouvoirs du Conseil est une autre cause du fonctionnement ardu notamment dans le domaine des services éducatifs. En outre, la disparité dans les tailles des commissions scolaires et les inégalités qui en résultent au niveau de leur représentation au Conseil et la position de conflit d'intérêts que peut représenter le fait d'être à la fois commissaire et membre du Conseil, sont vues comme les principaux éléments qui rendent plus difficile l'exercice du pouvoir.

Enfin, il est évident que la portée et le sens des deux buts majeurs qui avaient été attribués au Conseil soit le développement des commissions scolaires et celui de l'égalité entre celles-ci, ont, avec l'évolution du contexte social, perdu leur acuité. La fin de la période de développement qu'a connue le Québec dans le monde de l'éducation et les changements de valeurs expliquent, croyons-nous, l'actuelle remise en question du Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

CHAPITRE IX: La taille et le territoire des commissions scolaires

La détermination de la taille des commissions scolaires, c'est-à-dire celui du nombre d'élèves sous leur juridiction, constitue un problème carrefour. S'y greffent en effet des questions relevant de la pédagogie, de l'administration, de la gestion du personnel et de la politique à la fois sur un plan scolaire et plus général. Cela explique d'ailleurs pourquoi on a déjà en quelques occasions parlé de la taille des commissions scolaires (1). Il importe pour saisir toutes les dimensions de cette question de faire d'abord un bref rappel historique. On rendra compte ensuite de la vision qu'a le milieu de ce problème pour passer à la situation actuelle et future. On examinera, dans un second temps, la question du territoire des commissions scolaires.

A - La taille des commissions scolaires

1. Rappel historique du problème

Au moment de la parution du quatrième tome du Rapport Parent, il y avait sur l'île de Montréal quarante-et-une commissions scolaires dont vingt-quatre catholiques et dix-sept protestantes. Huit d'entre les commissions scolaires catholiques regroupaient moins de 1,500 élèves. La plus grande, la CECM, comptait 212,000 élèves. Venait ensuite, parmi les commissions scolaires catholiques, celle de Verdun avec 11,000 élèves. La plus petite en comptait 400. Il faut toutefois situer ces chiffres dans leur contexte. En 1964-65, c'est près de 60% des commissions scolaires du Québec tant catholiques que protestantes qui comptaient moins de 500 élèves! Dans tout le Québec, il n'y avait que trente-et-une commissions scolaires catholiques qui comptaient plus de 5,000 élèves dont cinq de 10,000 et plus, soit 3% de l'ensemble. Chez les protestants, on en comptait trois seulement qui regroupaient plus de 5,000 élèves.

On comprend aisément que les auteurs du Rapport Parent aient fortement remis en question cette situation et aient été amenés à se convaincre "que seul un même organisme administratif exerçant sa juridiction au bénéfice d'effectifs nombreux était en mesure d'organiser un enseignement de bonne qualité"(2). Ils estimaient que la commission

---

(1) Voir le chapitre VI, pp. 207 à 211, 219-220; le chapitre VIII, p. 283.

(2) Vol. 4, p. 153.

scolaire régionale unique (regroupant, contrairement à la situation actuelle, à la fois l'élémentaire et le secondaire) devait "pour être efficace", regrouper "une population totale d'au moins 50,000 personnes"(1) ce qui représente en gros une population d'âge scolaire d'environ 10,000 (2). Pour l'Île de Montréal, voici ce que prônait le rapport:

> Les structures régionales qui ont été récemment créées dans l'ensemble de la province devront être adaptées pour répondre à certaines conditions propres à Montréal, notamment la densité de la population. Alors que la plupart des commissions régionales de la province desservent une population de 50,000 ou 60,000 habitants, les commissions régionales de l'Île de Montréal devront desservir des populations plus nombreuses, afin d'avoir des effectifs scolaires pouvant justifier l'organisation de services éducatifs complets dans des écoles de plusieurs types -- françaises et anglaises, catholiques, protestantes et non confessionnelles. Pour atteindre cet objectif, il suffit toutefois que la population d'une commission régionale dans l'Île de Montréal se situe autour de 300,000 personnes, ce qui représente environ 60,000 élèves et quelque 80 écoles à répartir entre les différents types.(3)

On proposait en fait la création de sept commissions scolaires regroupant respectivement les populations suivantes: 327,540; 280,120; 334,471; 140,859; 239,251; 131,947 ce qui aurait donné des populations scolaires variant en gros entre 26,500 et 65,000 élèves.

Avant d'examiner les positions actuelles, il faut donc se rappeler la problématique du Rapport Parent. La perspective était avant tout pédagogique. Elle tenait compte d'une situation caractérisée par le très grand morcellement des unités administratives et de la pauvreté de moyens qui en résultaient.

2. La vision du milieu

Les consultations menées par le Comité ont permis de constater que les avis des organismes du milieu eu égard à la taille se répartissent en gros en deux catégories: ceux qui souhaitent que les tailles des commissions scolaires soient si possible égales et ceux qui indiquent plutôt un minimum et un maximum.

---

(1) Rapport Parent, vol. 4, p. 164. Il faut entendre par population totale, tous les habitants d'un territoire.

(2) Au recensement de 1971, la population de 5 à 17 ans comptait pour 22% de la population totale de l'Île de Montréal.

(3) Rapport Parent, vol. 4, pp. 196-197. C'est nous qui soulignons.

Il importe de faire remarquer que c'est en général avec circonspection que la plupart des organismes ont proposé des chiffres. Ils ont invoqué l'expérience ou ce qui leur paraissait souhaitable au meilleur de leur connaissance. Ceci dit, on note d'abord une tendance dominante pour que les tailles des commissions scolaires soient sur l'île de Montréal à peu près équivalentes. Ensuite, on constate que les recommandations sur la taille d'une commission scolaire varient pour le minimum de 10,000 élèves à 50,000 (moyenne: 27,500) et pour le maximum de 30,000 à 111,000 (moyenne: 49,700) et de 30,000 à 60,000 si l'on exclut du groupe les cadres scolaires de la CECM. Personne encore une fois n'accorde à ces chiffres de valeur scientifique. Ils constituent des approximations qui correspondent sans doute à l'image idéale que l'on se fait de la taille d'une commission scolaire.(1)

Une expression maintes fois lue ou entendue au cours des audiences publiques pour exprimer cet idéal est celle de "taille moyenne". Pour plusieurs, une taille "ni trop petite ni trop grande" serait de nature à éviter la bureaucratie, à favoriser la responsabilité, à accroître l'efficacité, à faciliter la communication entre les écoles et la commission, à personnaliser l'administration et bien sûr, rendre possible la gamme des services éducatifs (2).

A l'idée de taille moyenne est aussi associé le désir d'accroître la qualité de la vie démocratique. On croit que le commissaire pourrait bien représenter la population et que l'administration ne perdrait pas contact avec la population et vice-versa.

Enfin, la volonté d'avoir des commissions scolaires de tailles équivalentes procède du souhait d'assurer une égale représentation des commissions scolaires au Conseil (3).

3. La situation actuelle et à venir

La situation actuelle des commissions scolaires eu égard à leur population scolaire se caractérise par la disparité comme en fait foi le tableau 9.1.

---

(1) Rapport Proulx, p. 191.

(2) Rapport Proulx, p. 192. Les organismes représentant les parents dont les enfants fréquentent les secteurs anglais ont été particulièrement attentifs à ce dernier aspect.

(3) Rapport Proulx, pp. 193-194.

TABLEAU 9.1

Population des commissions scolaires de l'île au 30 septembre 1975 (1)

	Réseau français	Réseau anglais	Accueil	Total
Jérôme-Le Royer	22,643	7,625	290	30,558
CECM	131,017	40,344	2,584	173,945
Sainte-Croix	7,905	3,367	245	11,517
Verdun	8,338	1,872	-	10,210
Sault-Saint-Louis	12,778	6,395	82	19,255
Baldwin-Cartier	9,820	9,695	52	19,567
PSBGM	1,607	50,786	-	52,393
Lakeshore	-	16,974	-	16,974

Les commissions scolaires Sainte-Croix et Verdun sont de tailles à peu près égales (grosso modo 11,000). On peut aussi regrouper ensemble Baldwin-Cartier, Sault-Saint-Louis (grosso modo 19,000) et Lakeshore (grosso modo 17,000). Les trois autres ont des populations peu comparables entre elles (30,500, 52,500 et 174,000).

On sait par ailleurs que la population scolaire est d'une manière générale en baisse sur l'île de Montréal. C'est ce dont rendent compte le tableau 9.2 et le graphique 9.4.

C'est dans les deux commissions scolaires les plus populeuses et dont le territoire occupe le centre de l'île que la baisse a commencé à se faire sentir le plus tôt, soit en 1967 au PSBGM et en 1969 à la CECM. Puis les commissions scolaires catholiques immédiatement à l'ouest de la CECM ont suivi en 1970 et 1971. Aux extrémités ouest et est de l'île, la baisse a commencé en 1972 et 1973 mais n'a pas atteint encore la Commission scolaire de Lakeshore.

Selon les dernières prévisions effectuées en juin 1976 à la demande du Comité, la baisse de la population continuera à se faire sentir tout au long de la prochaine décennie. Seule la Commission scolaire de Lakeshore devrait augmenter légèrement. En 1985, la population scolaire totale de l'île ne devrait plus représenter que 62% de ce qu'elle était au 30 septembre 1975 et 51% de ce qu'elle était en 1969. De 404,347 élèves qu'on dénombrait sur l'île en 1969, il n'y en aura plus que 207,250.

---

(1) Source: Equipement-Démographie, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Inscription au 30 septembre 1975, 12 mars 1976.

TABLEAU 9.2

Evolution de la population scolaire des commissions scolaires de l'Île de 1969 à 1975 et prévisions pour 1980 et 1985 (1)

	Inscriptions au 30 septembre							Prévisions	
	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1980	1985
Jérôme-Le Royer	26,371	28,394	30,558	30,961	30,608	30,857	30,558	28,550	26,300
CECM	229,967	226,988	219,281	208,416	196,109	182,894	173,965	123,500	90,700
Sainte-Croix	14,312	14,757	14,794	13,624	12,804	11,888	11,517	8,300	6,600
Verdun	13,341	13,361	12,944	12,314	11,613	11,020	10,210	6,375	4,525
Sault-Saint-Louis	21,090	21,993	21,942	21,544	21,111	20,136	19,255	14,625	12,200
Baldwin-Cartier	19,994	20,553	21,003	21,289	21,303	20,848	19,567	17,225	15,925
PSBGM	62,769 (2)	60,510	58,335	55,677	53,543	52,851	52,393	41,675	33,550
Lakeshore	16,523	16,621	16,387	16,237	16,360	16,592	16,974	17,375	17,450
TOTAL	404,367	403,177	395,244	380,062	363,451	347,086	334,419	257,625	207,250

TABLEAU 9.3

Approximation des populations scolaires des secteurs francophones et anglophones dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985 (3)

	Secteurs francophones			Secteurs anglophones		
	1975	1980	1985	1975	1980	1985
C.S. Catholiques						
Jérôme-Le Royer	22,933	20,475	10,375	7,625	8,075	6,925
CECM	133,601	95,300	70,975	40,344	28,200	19,725
Sainte-Croix	8,150	5,750	4,525	3,367	2,550	2,075
Verdun	8,338	5,275	3,700	1,872	1,110	825
Sault-Saint-Louis	12,860	9,650	8,050	6,395	4,975	4,150
Baldwin-Cartier	9,872	8,900	8,625	9,695	8,325	7,300
Sous-total des catholiques	195,754	145,350	115,250	69,298	53,225	41,000
C.S. Protestantes						
PSBGM	1,607	2,150	2,150	50,786	39,525	31,400
Lakeshore	-	-	-	16,974	17,375	17,450
Sous-total des protestants	1,607	2,150	2,150	67,760	56,900	48,850
Ensemble	197,361 59.0%	147,500 57.3%	117,400 56.7%	137,058 41.0%	110,125 42.7%	89,850 43.3%

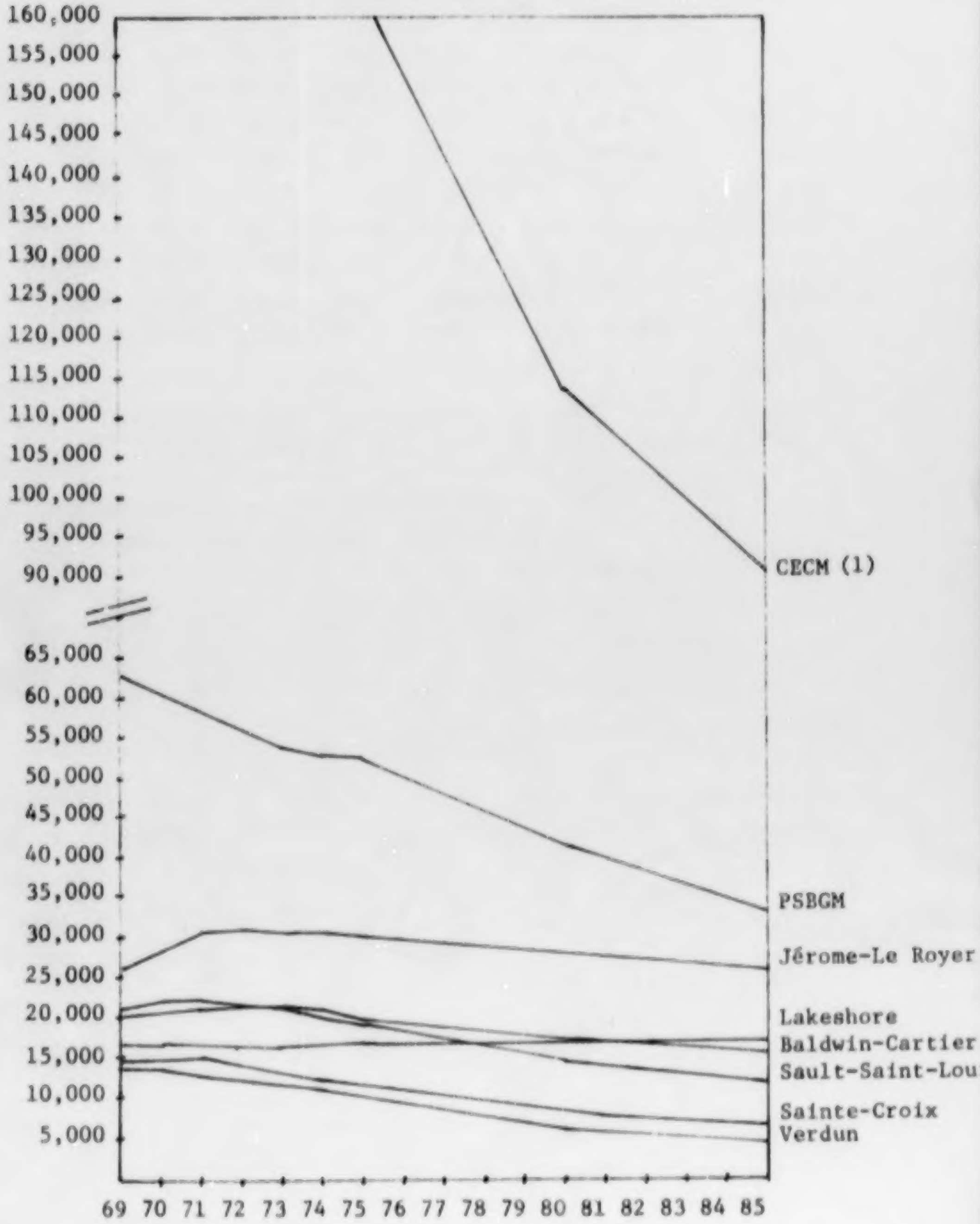
(1) Source: Prévisions des populations scolaires francophones et anglophones de l'Île de Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Equipement-Démographie, 20 juin 1975, A. COTE, Prévisions des populations scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, juin 1976. Nous parlerons dorénavant du Rapport Côté.

(2) Elle avait atteint son sommet en 1966 avec 64,521 élèves.

(3) Source: A. COTE, Prévision des populations scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985, p. 7.

GRAPHIQUE 9.4

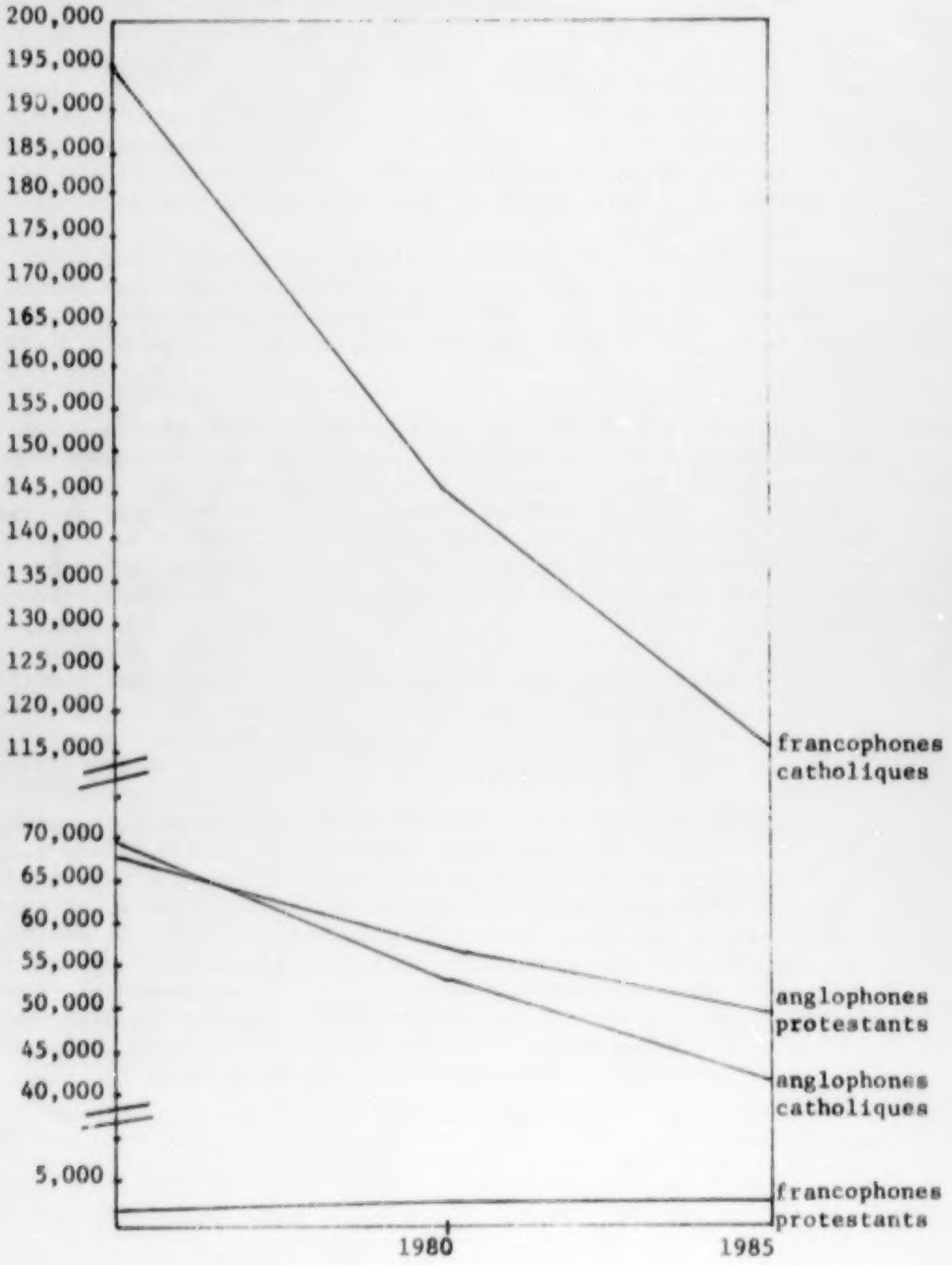
Evolution de la population scolaire des commissions scolaires de l'île de 1969 à 1975 et prévisions pour 1980 et 1985



(1) En 1969, la population scolaire de la CECM était de 230,000 élèves.

GRAPHIQUE 9.5

Approximation des populations scolaires des secteurs francophones et anglophones dans les commissions scolaires de l'île de Montréal pour 1980 et 1985



On a dû remarquer en outre à l'examen du tableau 9.3 et du graphique 9.4 que la baisse générale de la population scolaire sur l'île de Montréal ne s'est pas fait sentir exactement de la même façon selon les réseaux linguistico-religieux. C'est le réseau franco-catholique qui a été le plus affecté et qui continuera de l'être d'ici 1985: en 1971, il comptait 247,328 élèves; en 1985, on ne devrait plus en trouver que 117,400, soit 53% de moins. Durant la même période, le réseau anglo-catholique aura passé de 73,194 à 41,000 élèves soit une baisse de 44%. Le réseau anglo-protestant qui comptait 73,589 élèves en 1971, n'en n'aura plus que 48,850 soit une perte de 34%. Seul le réseau franco-protestant, prévoit-on, continuera de voir sa clientèle augmenter. On y trouvait 1,133 élèves en 1971. Il devrait y en avoir 2,500 en 1985 soit une hausse de 121%.

On peut enfin classer chacun des secteurs par ordre de grandeur. Cela n'est pas sans importance du fait que les services éducatifs sont dispensés soit en anglais, soit en français et que d'autre part, leur nombre voire leur qualité peut dépendre pour une part du nombre d'élèves à desservir.

On sait qu'une des préoccupations du Comité a été de recueillir des indications plus précises sur la taille d'une commission scolaire permettant à celle-ci d'assurer à sa population des services adéquats. C'est à cette fin qu'il a commandé à deux chercheurs une étude spéciale. C'est le lieu ici d'en citer la conclusion. Les chiffres du tableau 9.6 n'en prendront que plus de relief. Il y a lieu de signaler cependant qu'ils portent sur des secteurs linguistiques plutôt que sur les commissions scolaires.

> Nous croyons que la population minimale d'une commission scolaire s'établit à 20,000 élèves. En effet, donnant priorité aux services aux étudiants et aux services de l'enseignement, c'est à ce niveau de population que tous les services sont assurés.
>
> Il est plus difficile de déterminer la population maximale souhaitable. Une commission scolaire de 40,000 élèves possède suffisamment de spécialistes pour assurer tous les services que nous avons étudiés. En allant au-delà de 40,000 élèves, il faudrait développer une structure administrative qui place au palier le plus près de la base la responsabilité et l'autorité qui, au plan fonctionnel, peuvent y être assumées le plus avantageusement. En ayant une population de plus de 40,000 élèves, devient-on plus efficace, assure-t-on un service de meilleure qualité? Tenter réponse à cette question dépassait le cadre de cette étude. (1)

---

(1) Rapport Levasseur-Gareau, p. 33.

TABLEAU 9.6

Distribution par ordre de grandeur des secteurs linguistiques des commissions scolaires de l'île selon leur population prévue en 1985 (1)

Moins de 5,000 élèves	
Secteur anglais de Verdun	825
Secteur anglais de Sainte-Croix	2,075
Secteur français du PSBGM	2,500
Secteur français de Verdun	3,700
Secteur anglais de Sault-Saint-Louis	4,150
Secteur français de Sainte-Croix	4,525
Entre 5,000 et 9,999 élèves	
Secteur anglais de Jérôme-Le Royer	6,925
Secteur anglais de Baldwin-Cartier	7,300
Secteur français de Sault-Saint-Louis	8,150
Secteur français de Baldwin-Cartier	8,625
Entre 10,000 et 19,999	
Réseau anglais de Lakeshore	17,450
Réseau français de Jérôme-Le Royer	19,375
Réseau anglais de la CECM	19,725
Plus de 20,000	
Secteur anglais du PSBGM	31,400
Secteur français de la CECM	70,975

En résumé, rappelons d'abord que les préoccupations du Rapport Parent eu égard à la taille des commissions scolaires ont été avant tout pédagogiques: on visait à regrouper des populations scolaires suffisamment nombreuses pour pouvoir offrir des services éducatifs équivalents et de même qualité à chaque enfant de l'île de Montréal. On suggérait idéalement que chaque commission scolaire compte environ 60,000 élèves compte tenu qu'elle aurait eu à gérer six types d'école.

---

(1) Source: Rapport Côté, p. 7.

Les préoccupations du milieu montréalais dix ans après demeurent substantiellement les mêmes. On se montre peut-être cependant plus sensible à la nécessité de rapprocher l'administration scolaire du milieu et vice versa, tout en assurant la qualité des services. On suggère donc des tailles qui en moyenne varieraient entre 30,000 et 50,000 élèves (1). Il importe de souligner cependant que dans la plupart des cas, ces commissions scolaires recevraient des enfants francophones et anglophones (2). Signalons enfin que la majorité des organismes a recommandé que les tailles des commissions scolaires soient équivalentes afin de favoriser la vie démocratique. Par ailleurs, le Rapport Levasseur-Gareau situe à 20,000 élèves la population minimale d'une commission scolaire.

Quant à la situation actuelle, elle se caractérise d'une part par d'importantes disproportions dans la population de chacune des commissions scolaires et d'autre part par une chute de la clientèle scolaire dans tous les réseaux, mais tout particulièrement dans le réseau franco-catholique. Dans un proche avenir les tendances actuelles vont se maintenir et la baisse des effectifs se fera tout particulièrement sentir au centre de l'île.

B - Le territoire des commissions scolaires

Le découpage de la carte scolaire de l'île sera le résultat d'un certain nombre de décisions portant notamment sur la taille éventuelle des commissions scolaires (3), mais surtout sur le type de commission scolaire. On ne peut donc en parler ici que d'une façon théorique. Cela peut expliquer aussi que les organismes du milieu se soient assez peu intéressés à cet aspect de la restructuration. Néanmoins, certains d'entre eux ont suggéré que si de nouvelles frontières scolaires devaient être tracées, il faudrait tenir compte des communautés humaines et des milieux sociologiques (4).

---

(1) On compte deux exceptions: les cadres de la CECM et la CECM elle-même qui suggèrent des tailles variant entre 50,000 et 110,000.

(2) Sauf naturellement pour les groupes représentant les parents dont les enfants fréquentent le réseau anglophone catholique.

(3) Bien que l'on pourrait aussi accorder priorité au territoire sur la taille.

(4) Le Comité a, à cette fin, commandé une série de cartes qui permettent de repérer visuellement sur l'île de Montréal les populations d'âge préscolaire et scolaire appartenant à 30 groupes linguistiques et religieux (anglais, français, italien, grec, autres, d'une part, protestant, catholique, juif, grec orthodoxe, aucune et autres, d'autre part). Ces cartes et les rapports statistiques qui les accompagnent n'ont pas été publiés. Ils constituent le Rapport Lanpar.

On a aussi demandé de tenir compte dans la mesure du possible des frontières municipales. De même, certains organismes du territoire dit de Harwood qui recouvre en fait les comtés de Vaudreuil et Soulanges désirent que ce territoire continue d'être rattaché à la Commission scolaire de Lakeshore. Si ce territoire était détaché, expliquent-ils, la population scolaire serait trop petite pour recevoir tous les services éducatifs requis alors qu'on est satisfait des services rendus actuellement. En outre, les communications, la vie économique, culturelle et sociale sont entièrement tournées vers l'Île de Montréal (1).

L'examen d'un certain nombre d'expériences vécues au Canada ou à l'étranger en matière de restructuration a révélé une pauvreté relative des informations concernant les critères pour le découpage des cartes scolaires. Il semble néanmoins que l'on s'attarde surtout à la taille de la population à desservir plutôt qu'au territoire. Par ailleurs, les barrières tels les autoroutes, les chemins de fer, les canaux servent beaucoup plus à délimiter les bassins des écoles que les frontières des municipalités scolaires. On tente aussi de respecter les frontières municipales, surtout des villes de petites étendues, étant donné l'augmentation des relations grandissantes entre les deux instances, et de ne pas couper en deux les communautés humaines (2).

CONCLUSION

Le phénomène majeur touchant la taille des commissions scolaires est évidemment la baisse radicale des effectifs principalement chez les francophones, baisse qui selon toute vraisemblance continuera à se faire encore sentir au moins pour les dix prochaines années. En 1985, avons-nous dit, la population scolaire de l'Île sera de 207,250, alors qu'actuellement elle est de 334,419. C'est la CECM qui sera le plus durement touchée.

On a vu par ailleurs que les organismes du milieu souhaitent dans l'ensemble que la taille des commissions scolaires soit à peu près équivalente afin de favoriser la vie démocratique. On parle aussi à titre indicatif de commissions scolaires de taille moyenne variant grosso modo entre 30,000 et 50,000 élèves. Le Comité a fait étudier la question de la relation entre la taille et les services éducatifs dispensés par les commissions scolaires, préoccupation qui était celle du Rapport Parent et qui demeure la préoccupation dominante. Il appert que 20,000 étudiants constituent la limite minimale au-dessous de laquelle les commissions scolaires ne sont pas en mesure de dispenser la gamme des services éducatifs que l'on admet communément comme nécessaires.

---

(1) Rapport Proulx, pp. 195-200.

(2) Voir J. LEVASSEUR, Quelques expériences de restructuration au Canada et à l'étranger, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1976, pp. 69-72.

Enfin, même si le territoire des commissions scolaires demeure pour le moment une préoccupation seconde, une étude du territoire de l'Île de Montréal a permis de situer les principales communautés qui y habitent car c'est un souhait du milieu qu'une éventuelle carte scolaire tienne précisément compte de l'existence des communautés qui y habitent.

CHAPITRE X: La situation scolaire au plan juridique

De manière générale, les lois tendent à refléter les époques qui les ont vu naître. Comme les sociétés évoluent rapidement, il peut arriver qu'elles traduisent mal la réalité actuelle. En outre, il est rare qu'elles fassent l'objet de refontes globales. Elles sont plutôt successivement amendées pour faire face aux nécessités nouvelles. Au bout d'un certain nombre d'années, leur cohérence originale peut s'estomper et devenir plus difficile à percevoir.

Il sera plus précisément question dans ce chapitre des dispositions des lois scolaires qui paraissent faire problème quant à leur adéquation avec la situation actuelle, à leur cohérence interne, ou quant aux deux à la fois. Dans un second moment, on rendra compte de quelques-unes des opinions juridiques sur la question constitutionnelle et le système scolaire.

A - Les dispositions législatives actuelles

Nous reprendrons pour l'étude des lois scolaires quelques-uns des grands thèmes analysés au chapitre précédent soit la religion, la langue, les structures de décision et la répartition des pouvoirs, et le type de commission scolaire. C'est par ce dernier thème que nous aborderons l'analyse.

1. Le type de commission scolaire

a) Dualité de régime

Dans les conversations courantes, les commissions scolaires sont souvent qualifiées sans plus de catholiques ou de protestantes. Qu'en est-il au juste? Pour le savoir, nous allons examiner les principales dispositions touchant la religion. La plus générale de ces dispositions se retrouve aux annexes A et B de la Loi 71. On y établit sur l'île de Montréal six municipalités scolaires "pour catholiques" et deux municipalités scolaires "pour protestants" au sens de l'article 49 de la Loi de l'instruction publique.

On s'attendrait donc retrouver à l'article 49 une définition de ce qu'est une municipalité scolaire pour catholiques ou pour protestants. Tel n'est pas le cas. Le premier alinéa de l'article 49 précise simplement ceci: "Les érections, divisions ou changements de limites des municipalités scolaires peuvent ne concerner que les catholiques ou les protestants compris dans leur territoire." Il faut donc probablement voir dans le premier alinéa des annexes A et B de la Loi 71 une simple indication que le législateur s'est prévalu des dispositions prévues à l'article 49 qui encore une fois lui permettent d'ériger, diviser ou

changer les limites des municipalités scolaires en n'affectant par de tels actes que les protestants ou les catholiques. En ce cas une "personne autre que catholique ou protestante" (1) jouit de la possibilité d'envoyer ses enfants dans les écoles des municipalités scolaires pour les catholiques ou pour les protestants et de voter et de se faire élire comme commissaire là où sont inscrits ses enfants (2).

En somme sur l'île de Montréal, une municipalité scolaire pour catholiques ou pour protestants nous semble devoir être définie comme suit: il s'agit d'un corps public, a) dont les électeurs et les commissaires sont catholiques et, le cas échéant, non protestants, ou protestants et, le cas échéant, non catholiques, b) qui voit à l'organisation des cours dans des écoles que fréquentent des enfants catholiques (et non protestants) ou protestants (et non catholiques), c) où sont dispensés "des cours adoptés ou reconnus pour les écoles publiques catholiques ou protestantes, selon le cas" (3). Sauf pour sa dernière partie, aucun des éléments de cette définition ne se retrouve comme tel dans la loi. Elle a été reconstituée par déduction à partir de ce qui existe en pratique.

L'effet de la Loi 27 et de la Loi 71 a été par ailleurs de rendre caduc le régime original prévu dans la loi et selon lequel la commission scolaire majoritaire ou unique était commune, c'est-à-dire, tenue d'admettre dans ses écoles tous les enfants d'âge scolaire vivant sur son territoire (art. 43) et administrée par toutes personnes dûment élues par les citoyens habiles à voter. En effet, nulle part dans la Loi de l'instruction publique n'est-il question que la profession d'une religion soit une qualité requise pour être électeur ou commissaire (voir les articles 95 à 102). La Loi de l'instruction publique prévoyait cependant et prévoit toujours la possibilité pour un "nombre quelconque de propriétaires, locataires ou contribuables professant une religion différente de celle de la majorité des contribuables (4) de la municipalité" (art. 71) de se

---

(1) A l'extérieur de l'île de Montréal (y compris dans le territoire de Harwood) les personnes de foi judaïque sont considérées comme protestantes.

(2) Signalons en passant que la loi ne précise pas s'il a le droit d'envoyer l'un de ses enfants dans une commission scolaire et l'autre dans une autre et ce qui arriverait dans un tel cas. En dehors de l'île de Montréal, on voit difficilement comment cela serait possible puisque cette personne, si elle est contribuable, doit payer ses taxes à la commission scolaire où sont inscrits ses enfants.

(3) Article 203, 3º de la Loi de l'instruction publique.

(4) La Loi de l'instruction publique de 1861 parlait plus logiquement des "habitants" d'une municipalité. (Chap. 15, art. 55). La men-

soustraire à la juridiction des commissaires, d'élire parmi eux leurs syndics d'écoles et d'organiser leurs propres écoles. Une Loi de 1869 a fait par la suite que seuls les catholiques ou les protestants peuvent exercer ce droit à la dissidence.

Nous retrouvons donc dans l'actuelle Loi de l'instruction publique eu égard au type de commission scolaire deux régimes juridiques différents. D'une part, le régime original de la commission scolaire commune et juridiquement non confessionnelle avec le droit à la dissidence qui lui est lié; d'autre part, le régime de la Loi 27 et de la Loi 71 des commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants selon le cas. A l'origine, il s'agissait d'une mesure d'exception pour permettre le regroupement des dissidents catholiques ou protestants trop peu nombreux pour se suffire à eux-mêmes (1). Mais en faisant de l'exception la règle (puisque toutes les municipalités scolaires sont maintenant pour catholiques ou pour protestants), on a forcément rendu inopérant ou inopérable l'autre régime tout en le maintenant dans la loi.

Ce réaménagement soulève par ailleurs certains problèmes. Le plus important est l'ambiguïté qu'il crée en maintenant deux régimes scolaires dont la cohérence répond à deux logiques différentes. L'interprétation de la Loi de l'instruction publique en est rendue plus difficile à cause de l'interférence possible des deux régimes.

D'autre part, les citoyens qui estiment que l'administration scolaire doit être neutre trouvent peu heureux que la Loi 27 et la Loi 71 aient juridiquement rendu confessionnelles des commissions scolaires qui ne l'étaient pas tandis que les citoyens qui souhaitent au contraire un renforcement de la confessionnalité des structures trouvent inadmissible que les non-catholiques soient habiles à voter et à être élus commissaires dans une commission scolaire pour catholiques et réclament la création de commissions scolaires pour autres (2).

---

tion des "contribuables" dans la loi actuelle tient sans doute au fait qu'avant la Loi 27, seuls les contribuables avaient droit de participer à un scrutin.

(1) Voir G. HOULE, Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec. Annexe au Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1966, pp. 130-131 et P. GARANT, La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois, dans Education et Société, Montréal, HMH, 1975, p. 449.

(2) Voir Rapport Proulx, pp. 137 et 284.

b) <u>Le statut du PSBGM et de la CECM</u>

Signalons encore un dernier problème juridique particulier à l'île de Montréal relié à la définition juridique des commissions scolaires. Le PSBGM soutient qu'il est légalement et constitutionnellement tenu de recevoir dans ses écoles tous les enfants habitant son territoire et désireux de s'y inscrire, quelle que soit leur religion y compris donc les catholiques. En conséquence, il ne s'oblige pas en principe de conclure entente avec les commissions scolaires pour catholiques qui partagent le même territoire (1). Le PSBGM justifie sa position en affirmant qu'il est un "Common Board" (2). Qu'est-ce à dire? D'abord, le PSBGM rappelle qu'en vertu de la Loi 71 (Annexe B, art. 1), le Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal (PSBGM) est en fait le Bureau des commissaires d'écoles protestants de la ville de Montréal auquel on a annexé les municipalités scolaires qui étaient avant la Loi 71 membres du Bureau métropolitain des écoles protestantes de Montréal créé en 1927.

> By this procedure, déclare le contentieux du PSBGM, the new PSBGM has inherited and continues to possess all of the constitutional rights, powers and <u>obligations</u> which the old City of Montreal Board had and always has had. The mere change in name is not sufficient to alter this situation. (3)

Or, poursuit-on, cette commission scolaire a été créée comme "A Denominational Common School Board" (4) et à ce titre, elle est obligée de recevoir tous les enfants du territoire sous sa juridiction peu importe leur appartenance religieuse ou celle de leurs parents.

Voici les dispositions de la Loi préconfédérative de 1861 auxquelles on se réfère probablement:

> 128. Dans chacune des cités de Québec et de Montréal, les dispositions de cet acte, par rapport à l'établissement <u>d'écoles</u>

---

(1) En pratique, il s'est déclaré prêt à certains aménagements temporaires mais "sans préjudice à ses obligations juridiques et ses droits". Voir résolution du PSBGM du 27 mai 1976.

(2) Résolution du 26 juin 1975.

(3) Extract from a letter dated May 1st, 1974 written by Mr. T.P. Howard, Q.C. of the firm of Howard, McDougall, Ewasew, Graham & Stoks, to Mr. A.D. Talbot, acting director general. C'est nous qui soulignons.

(4) Nous n'avons pu retracer l'origine de cette expression. Dans l'opinion juridique rapportée à la note précédente, on écrit: "Common but Denominational School Board". L'expression est citée entre guillemets mais sans mention de la source.

communes, dans chaque municipalité, auront leur effet et application, excepté en autant qu'il est autrement prescrit par le présent; et toutes les personnes nommées ou appelées à mettre cet acte à exécution, auront les mêmes pouvoirs que peuvent avoir les fonctionnaires correspondants dans les autres municipalités, sous quelques noms qu'elles y soient désignées, et elles seront soumises aux mêmes obligations et amendes. 9V. c. 27, s. 40.

129. Pour tout ce qui regarde la distribution et le partage des deniers des écoles, et pour toutes les autres fins de cet acte, lorsque cela ne répugne pas à ses autres dispositions, chacune des cités de Québec et de Montréal sera considérée comme une seule municipalité; et il ne sera pas nécessaire de les diviser en arrondissements d'école; mais chaque école établie par les dits commissaires et mise sous leur contrôle en vertu et en conformité de cet acte, sera considérée comme un arrondissement d'école et pourra être fréquentée par les enfants de toute partie quelconque de la cité. Ibid, s. 41.

130. A Québec et Montréal, la corporation nommera douze commissaires d'école, dont six catholiques romains et six protestants, qui formeront deux corporations distinctes, l'une pour les catholiques romains, l'autre pour les protestants, et moitié de chacune desdites corporations sera renouvelée annuellement par ladite corporation; si la corporation de la cité de Québec ou celle de Montréal refuse ou néglige de nommer tels commissaires, ou de les renouveler à l'époque prescrite, c'est-à-dire dans le mois de juillet de chaque année, le surintendant de l'éducation les nommera d'office avec l'approbation du gouverneur en conseil. Ibid, s. 42. (1)

D'autre part, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal a proposé une politique relative aux frais de scolarité et "prié instamment" les commissions scolaires de l'Île de l'appliquer. Cette politique prévoit notamment que chaque commission scolaire de l'Île reçoit gratuitement tout élève relevant de la compétence de l'une ou l'autre commission scolaire de l'Île et pour lequel une entente de fréquentation scolaire est conclue entre les deux commissions scolaires. Si une telle entente n'a pas été conclue, on doit exiger des parents des frais de scolarité de $200.00 par année (2). L'objectif de cette politique est "d'éviter de perturber les prévisions de clientèle de ces commissions scolaires" tout en favorisant les échanges gratuits entre les commissions scolaires étant

---

(1) Statuts refondus, chapitre 15. C'est nous qui soulignons.

(2) Résolution 16 du 28 janvier 1975.

donné "que tous les revenus des commissions scolaires sont mis en commun" (1).

Etant donné le conflit que l'on sait, le Conseil a sollicité aussi un avis juridique pour examiner la position du PSBGM. L'avocat du Conseil a conclu que le PSBGM n'était pas tenu de recevoir les catholiques. Voici sa position:

> Pour disposer de la question, il faut, à mon avis, établir un parallèle avec la situation des commissions scolaires communes en dehors des villes de Montréal et Québec. Même si ces commissions scolaires sont tenues, en principe, de recevoir tous les enfants de leur territoire, elles sont libérées de cette obligation, comme nous l'avons vu, quant aux enfants professant la religion de la minorité dissidente.
>
> Il serait d'ailleurs contraire au but recherché par le législateur qui a voulu implanter deux systèmes scolaires parallèles dans les cités de Montréal et de Québec, l'un pour les catholiques et l'autre pour les protestants, sinon contraire au simple bon sens, que de prétendre que la commission scolaire protestante est tenue de recevoir les enfants catholiques dans ses écoles et vice versa. On pourrait arriver ainsi à des situations quelque peu absurdes. Ainsi un père de famille protestant pourrait voter pour élire les commissaires d'école protestants et même être élu lui-même commissaire d'école et envoyer ses enfants à la commission scolaire catholique. Avant l'adoption de la Loi 71, il aurait même dû payer ses taxes à la commission scolaire protestante. Il faut, je crois, considérer la chose comme un tout: si on a le droit d'être électeur ou candidat lors de l'élection des membres d'une commission scolaire et que l'on est tenu de payer ses taxes à cette même commission scolaire, c'est seulement aux écoles de cette dernière que l'on peut envoyer ses enfants.
>
> En conclusion, je crois donc que si le PSBGM est tenu de recevoir dans ses écoles les enfants "neutres", tout comme d'ailleurs la CECM est tenue de le faire, il n'est pas pour autant tenu de recevoir les enfants catholiques. (2)

Etant donné que la situation concrète n'est pas encore résolue, nous avons cru utile de réexaminer le problème. D'abord, on sait que sous l'empire de la Loi de 1861, toutes les écoles de la ville de Montréal

---

(1) Résolution 5 du 16 septembre 1974.

(2) J. MARCOUX, <u>Le Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal (PSBGM) est-il tenu d'accepter des enfants catholiques dans ses écoles?</u> 19 août 1974.

étaient communes (1), c'est-à-dire ouvertes à tous les enfants habitant le territoire comme semble l'affirmer la fin de l'article 129 de la Loi de 1861 (2). Mais faut-il pour autant comprendre que les catholiques de la ville de Montréal avaient le droit de fréquenter les écoles sous le contrôle des protestants et les protestants les écoles contrôlées par les catholiques (3)? Cela paraît illogique. Il faut cependant se rappeler que le contexte socio-religieux de la première moitié du 19e siècle était tout à fait différent du nôtre: en pratique, peu de protestants, sinon aucun, ne devaient vouloir fréquenter l'école catholique et vice versa. Le fait de déclarer l'école commune et de permettre son accès à tous n'avait en pratique que peu de conséquences d'autant plus que chacun des deux réseaux d'écoles communes étaient contrôlés soit par les catholiques ou les protestants. Mais la pratique n'altère en rien le droit.

La conclusion de cette argumentation nous paraît être confirmée par ces remarques de la Cour suprême dans la cause de Hirsch qui cependant, faut-il préciser, ne traitait pas de la cause actuellement en litige.

> As already pointed out, in 1867, only common schools were provided for in the cities of Montreal and Quebec; dissentient schools were confined to the rural municipalities. It cannot be supposed that this state of the law was not present either to the minds of the Canadian public men who negotiated and settled the terms of Confederation, or to the mind of the Imperial Parliament when it enacted the British North America Act. It follows that in the city of Montreal <u>every child</u> between the ages of five and sixteen years resident within the municipality <u>retained after 1867</u> the right conferred by the Act of 1861 <u>to attend any school under the control of the Commissioners, whether Catholic or Protestant; and the correlative obligation to receive and provide for them incumbent upon both bodies of Commissioners likewise remained unimpaired</u>. (4)

La Cour suprême a cependant précisé que dans son jugement, il fallait entendre par ville de Montréal "that city as it was at the date of Confederation" et n'a pas voulu se prononcer dans le cas des person-

---

(1) Voir pp. 336-337 du présent chapitre.

(2) <u>Ibid.</u>

(3) Hors des villes de Montréal et de Québec, les commissions scolaires communes n'étaient évidemment pas tenues de recevoir les enfants de ceux qui avaient signifié leur dissidence. A l'inverse, elles devaient cependant recevoir <u>tous ceux qui n'avaient pas signifié cette dissidence</u> qu'ils fussent catholiques, protestants ou de tout autre confession religieuse.

(4) C'est nous qui soulignons.

nes habitant les territoires annexés depuis lors à la ville de Montréal.

Pour sa part, le Conseil privé, toujours dans la cause Hirsch, a fait en substance les mêmes affirmations: "Any school managed by either Board (protestant or catholic) could be attended by any child in the city of the specified age." Plus loin, il ajoutait: "It is true that in the two cities a school belonging to either Board might before the date of Confederation be attended by children of a faith different from that represented by the Board." Le Conseil privé poursuivait en disant que le fait qu'un certain nombre d'enfants de fois différentes fréquentant la même école n'affectait pas le caractère confessionnel de la commission: "The provisions for the management and control of the schools by persons of a particular religious persuasion set upon them a denominational stamp which could not be effaced by the attendance of a certain number of children of a divergent faith."

Quant à la question des annexions, le Conseil privé s'est, à ce propos, contenté de signaler "that no post-Union annexion of territory could deprive any class of person of the protection afforded to them by s. 93 of the Act of 1867".

Cela dit, il semble possible d'élaborer l'hypothèse suivante:

1) le PSBGM et la CECM sont les mêmes corporations qui existaient au moment de l'Union;

2) elles ont été établies par la Loi 71 respectivement municipalité scolaire "pour catholiques" dans un cas et municipalité scolaire "pour protestants" dans l'autre au sens de l'article 49 de la Loi de l'instruction publique;

3) en légiférant en matière d'éducation, le gouvernement du Québec ne doit en rien "préjudicier à un droit ou privilège conféré par la loi, lors de l'Union, à quelque classe particulière de personnes relativement aux écoles confessionnelles";

4) en 1867, "les enfants de toute partie quelconque de la cité" de Montréal telle qu'elle existait à ce moment avaient le droit de fréquenter les écoles régies tant par la corporation "pour les catholiques romains" et "l'autre pour les protestants";

5) ceci dit, peut-on soutenir que le droit des enfants de la ville de Montréal telle qu'elle existait en 1867, à fréquenter indifféremment l'école protestante ou catholique et donc pour leurs parents de choisir entre les deux, est un droit constitutionnel ou en d'autres termes, que sa suppression par la Loi 71 a causé aux protestants et aux catholiques sur le territoire de la ville de Montréal telle qu'elle était en 1867, un préjudice à un droit ou privilège "relativement aux écoles confessionnelles"?
S'il est évident pour tous que les droits et privilèges relatifs aux écoles confessionnelles dont parle l'article 93 de la Constitution sont ceux d'une confession par rapport aux écoles de cette même confession, on peut

douter que les auteurs de cette Constitution aient en vue les droits d'une confession par rapport aux écoles d'une autre confession;

6) la Loi 71 pourrait à fortiori porter préjudice aux catholiques et aux protestants qui vivent hors de l'ancien territoire de la ville de Montréal puisque aucune loi préconfédérative ne leur conférait le droit de choisir entre les écoles régies par la corporation catholique ou protestante. En effet, ils allaient forcément, avant l'annexion, soit à une école gérée par une commission scolaire commune qui n'est pas protégée, soit à une école gérée par les dissidents, s'il y en avait, laquelle par définition n'est tenue de recevoir que les enfants des dissidents.

En conclusion, il nous paraît utile de souligner que nous n'entendons pas porter de jugement sur le bien-fondé de chacune des positions juridiques examinées. Le ferions-nous d'ailleurs que cela ne changerait rien à la situation. Il s'agissait pour nous de souligner qu'il y avait là un véritable problème juridique et qui n'est pas académique. En 1974-1975, la population scolaire catholique du PSBGM s'élevait à quelque 1,500 élèves, soit 3% de sa population totale. En 1975-1976, elle était passée à quelque 2,700, soit 5% de l'ensemble (1). C'est un secret de polichinelle qu'il s'agit là d'un des effets de la Loi 22.

c) Le sens des mots: "catholique" et "protestant"

Avant de passer à l'examen des problèmes liés à la religion à l'école, il faut toutefois s'arrêter à une dernière question qui touche à la fois la commission scolaire et l'école: il s'agit du sens des mots "protestant" et "catholique". Ces deux termes en effet ne sont définis nulle part dans nos lois. On comprend d'ailleurs qu'il en soit ainsi: jusqu'à ces dernières années, ils avaient dans le contexte québécois et canadien un sens évident. En outre, au moment où les lois de l'éducation ont vu le jour, on ne retrouvait au Québec que des catholiques et des protestants ou à peu près. Ce contexte a évidemment évolué. Vu que des lois confèrent des obligations et des droits aux catholiques, aux protestants et aux membres des autres confessions religieuses, il est important de savoir à qui précisément ces droits et obligations sont dévolus d'autant plus que des doutes se sont élevés ces dernières années à ce sujet.

S'il est établi par la jurisprudence que protestant n'est pas synonyme de non-catholique (2), pour les fins de la Loi de l'instruction

---

(1) Voir chapitre IV, p. 161.

(2) Voir le jugement de la Cour suprême dans Hirsch, p. 255. La jurisprudence citée ici a été dépouillée et analysée par Me Marc-André Patoine, avocat du Conseil scolaire. Une synthèse en a été trans-

publique les personnes de religion judaïque sont considérées comme protestantes hors l'île de Montréal (voir l'article 574) tandis qu'elles sont considérées comme autres que catholiques ou protestantes sur l'île en vertu de l'article 618 qui stipule que les articles 574 à 580 ne s'appliquent pas aux commissions scolaires de l'île (sauf pour le territoire de Harwood à la Commission scolaire de Lakeshore!). Par ailleurs, la Cour d'appel dans la cause Chabot a déclaré ceci: "Or Chabot, n'est point catholique; il l'a été, mais ne l'est plus; il est témoin de Jéhovah, donc protestant pour les fins de l'instruction publique." Dans la cause Perron (1955), le juge Bissonnette a déclaré pour sa part que "pour être considéré comme protestant, il suffit d'être chrétien et de répudier l'autorité du pape" (p. 845). En toute rigueur, cela inclurait aussi les chrétiens orthodoxes ce qui est d'un point de vue historique et théologique une absurdité. Pour sa part, dans la cause de Hirsch, la Cour suprême du Canada (1926) avait déclaré:

> As used in this statute and <u>throughout the educational laws of the province of Quebec</u>, the meaning of the term "Roman Catholics" admits of no doubt; nor does the connotation of the term "Protestants" present any difficulty. It is not synonymous with non Catholic, in that it excludes all persons who do not profess to be Christians; and of these it includes <u>only such as accept what are generally regarded as the principles and doctrines of the Reformation of the 16th century</u>. For present purposes, either of the following definitions of "Protestant" may be accepted:
>
> A member or adherent of any of the Christian churches or bodies which repudiated the papal authority, and separated, or were severed from the Roman communion in the Reformation of the <u>16th century</u>, and, generally, of any of the bodies of Christians descended from them; hence, in general language, applied to any Western Christian or member of Christian Church without the Roman communion. (Murray's New English Dictionary). A member or an adherent of those Christian bodies which are descended from the Reformation of the 16th century; in general language opposed to Roman Catholic and Greek. (Century Dictionary) (1)

Manifestement, l'extension qu'a donnée au terme protestant le juge Bissonnette est beaucoup plus large que celle que l'on retrouve dans le jugement de la Cour suprême.

D'autre part, s'ajoute aux difficultés qui viennent d'être men-

---

mise sous forme de correspondance interne au secrétaire du Comité, le 5 février 1976. Les propos qui suivent s'inspirent de l'opinion de Me Patoine sans les reproduire intégralement.

(1) p. 255. C'est nous qui soulignons.

tionnées, celle de savoir comment au plan civil, on adhère à une religion ou on la délaisse. La loi est muette là-dessus: la simple déclaration suffit-elle? L'abjuration est-elle nécessaire? Suffit-il de ne pas pratiquer? L'inscription dans le registre officiel d'une Eglise est-elle valide au plan civil? Voilà autant de questions auxquelles on ne trouve que fort peu de réponses même dans la jurisprudence.

En droit fabricien, on trouve actuellement deux théories: ainsi le juge P. Robitaille de la Cour provinciale a statué mars 1971 qu'une "personne qui ne "pratique" pas en est une qui ne professe" pas la religion catholique, étant donné que la façon normale pour un catholique de professer sa foi est la pratique de la religion et non les déclarations publiques" (1).

Mais le juge Paul Verschelden de la Cour supérieure dans la cause Boissonneault a admis en preuve le témoignage du Père Germain Lesage, o.m.i., docteur en droit canonique. Selon ce dernier,

> La non-pratique religieuse ne concerne que la pastorale de l'Eglise. La non-pratique n'affecte pas le statut de l'intéressé comme catholique. Il faut une demande d'abjuration formelle. En quelque sorte, une demande claire d'apostasie. Le défendeur aurait dû lire: "Je déclare apostasier et renoncer à mon aggrégation à l'Eglise catholique." Une simple déclaration à l'effet qu'il n'est pas catholique n'est pas suffisante, dit le témoin, pour l'exclure des cadres de l'Eglise et en même temps le soustraire aux cotisations annuelles décrétées par la paroisse. (2)

Dans une autre cause du même type, le juge J.A. Growe déclare que le défendeur "n'a jamais informé la demanderesse ou l'Archevêché de son intention d'apostasier".

> Comme l'a souligné le procureur de la demanderesse, une loi doit être interprétée de manière à lui faire remplir l'intention du législateur afin d'atteindre l'objet pour lequel elle a été passée. Pour donner effet à la Loi des paroisses et fabriques, on ne peut permettre à un contribuable de changer de religion au gré de sa fantaisie. (3)

---

(1) Les syndics de la paroisse St-Damase, C. Juneau, dans La Revue légale, (1971) 192.

(2) Les syndics de la paroisse de St-Joseph-de-Mont-Royal, vs Gilles Boissonneault, C.P. Montréal, no. 02-006587-72, le 10 octobre 1974.

(3) La Fabrique de la paroisse Ste-Bibiane vs Roméo Fafard et al, C.P. Montréal, no. 02-026882-73, le 10 juin 1974. Voir aussi dans le même sens la Fabrique de la paroisse de Ste-Germaine-Cousin vs le

D'autre part, comme le fait remarquer le conseiller juridique du Conseil, il est important de signaler qu'un rôle d'évaluation, une fois homologué, a force de chose jugée (1). Le fait d'être inscrit au rôle des catholiques ou des protestants oblige ceux qu'y s'y trouvent à payer leurs taxes. La religion des personnes inscrites n'a dès lors plus d'importance.

En conclusion, ces quelques observations suffisent à montrer l'importance des lacunes de notre législation scolaire eu égard à la définition de la religion. Jusqu'à une date récente, l'unanimité religieuse de la société a empêché le surgissement des conflits. Or, il nous apparaît qu'on assiste actuellement à un changement: il est symptomatique que la plupart des contestations se soient élevées depuis les trois dernières années du moins dans les causes de droit fabricien. Si notre système scolaire doit continuer de reposer sur la religion, cette question pourrait à l'avenir avoir son importance.

2. La religion et l'école

C'est dans la Loi de l'instruction publique et surtout dans la Loi du Conseil supérieur de l'éducation de 1964 que l'on retrouve les principales dispositions sur la confessionnalité de l'école. Nous allons donc passer en revue ces deux lois afin d'y repérer les éléments qui, pour une raison ou une autre, nous paraissent problématiques.

a) La Loi de l'instruction publique

Notons d'abord que l'on ne retrouve nulle part dans la Loi de l'instruction publique de définition de l'école confessionnelle. On fait face en fait aux mêmes ambiguités juridiques que nous avons pu déceler à propos de la confessionnalité des corporations scolaires. D'une part, en effet, l'article 43 de la Loi précise ce qui suit:

> 43. Chaque municipalité scolaire de la province doit contenir une ou plusieurs écoles publiques, régies par des commissaires ou des syndics d'école et dans lesquelles ils sont tenus d'admettre aux cours qui y sont donnés, tout enfant domicilié dans la municipalité, depuis le début de l'année scolaire suivant le jour où il a atteint l'âge de six ans, jusqu'à la fin de l'an-

---

Dr Jacques Tanguay, Montréal, no. 02-023103-73, le 27 mars 1974. Voir aussi le jugement du juge Gaston Rondeau dans la Fabrique de la paroisse Ste-Germaine-Cousin vs Maurice Bertrand et al, C.P. Montréal, no. 02-023106-73, 5 septembre 1974.

(1) Me Patoine, art. cit.

née scolaire au cours de laquelle il a atteint l'âge de seize ans.

Par ailleurs, on sait que l'article 71 permet à un nombre quelconque de personnes de croyances différentes de celle de la majorité des contribuables d'une municipalité de se soustraire au contrôle de la commission scolaire et d'y organiser leurs propres écoles. Les écoles des syndics, si de telles écoles existaient aujourd'hui, ne seraient obligées de recevoir que les enfants des dissidents alors que les écoles sous le contrôle des commissaires seraient tenues d'admettre tous les enfants y compris les enfants appartenant à la même religion que ceux qui ont fait dissidence si tel était le bon plaisir de leurs parents (1).

Bien que toujours présentes dans la Loi actuelle de l'instruction publique, ces dernières dispositions sont inapplicables parce qu'en pratique toutes les municipalités scolaires de la province et celles de l'Île de Montréal ont été de par la Loi 27 et la Loi 71 établies pour catholiques ou pour protestants au sens de l'article 49. Il s'ensuit en toute logique qu'une commission scolaire régissant une municipalité scolaire pour catholiques n'est tenue de recevoir dans ses écoles que les catholiques et les non-protestants et vice versa pour une commission scolaire régissant une municipalité scolaire pour protestants (2).

La Loi 27 et la Loi 71 sont à toutes fins utiles venues confirmer une situation de fait: les enfants catholiques et protestants étudiaient en pratique dans des réseaux d'écoles différents. Elles n'en constituent pas moins en droit un changement important. En effet, elles ont supprimé l'école commune (3) ouverte absolument à tous. Dorénavant, si l'article 49 a un sens, l'école catholique n'est pas tenue de recevoir les protestants (4) et vice versa. Paradoxalement, les deux sont cependant tenues de recevoir les autres que catholiques ou protestants.

---

(1) On peut comprendre en effet en lisant l'article 75 que le fait d'appartenir à la religion des dissidents n'entraîne pas l'obligation d'envoyer ses enfants à l'école des dissidents. L'article 71 précise en effet qu'il faut signifier par écrit sa dissidence. Ceux qui ne le font pas ne sont donc pas considérés comme dissidents. Ceci ne veut pas dire qu'ils ne peuvent pas fréquenter l'école des dissidents. Mais il faut pour cela que les syndics d'école les acceptent.

(2) Compte tenu d'une possible situation particulière pour la CECM et le PSBGM. Voir pp. 336-337.

(3) Le fait qu'une école soit commune ne signifie pas qu'elle n'est pas confessionnelle. Cela signifie qu'elle est ouverte à tous.

(4) Hors de l'Île de Montréal, les juifs sont assimilés pour fins scolaires aux protestants. Voir les articles 574 et ss.

Ce régime dualiste se retrouve à l'article 203, 3° où pour la première fois on parle des "écoles publiques catholiques ou protestantes" sans cependant référer à la Loi du Conseil supérieur de l'éducation (art. 22 a, etc.) à laquelle elle fait pourtant implicitement allusion.

Il est, dit la loi, du devoir des commissaires:

> 3° De prendre les mesures nécessaires pour que les cours du niveau de la première année à celui de la onzième inclusivement, adoptés ou reconnus pour les écoles publiques catholiques ou protestantes (1), selon le cas, soient dispensés à tous les enfants domiciliés dans le territoire soumis à leur juridiction s'ils sont jugés aptes à suivre ces cours et désireux de s'y inscrire. (...)

Le quatrième paragraphe introduit une autre notion: celle d'écoles publiques "autres". Il est du devoir des commissaires:

> 4° De s'assurer que les cours d'études dispensés dans leurs écoles sont conformes aux programmes d'études et aux règlements édictés ou approuvés pour les écoles publiques catholiques, protestantes ou autres selon le cas. (2)

On peut donc conclure que trois types d'écoles publiques sont actuellement possibles en vertu de notre Loi de l'instruction publique: les écoles catholiques et les écoles "autres" sous la juridiction de commissions scolaires régissant les municipalités scolaires pour catholiques et les écoles protestantes et les écoles "autres" sous la juridiction des protestants. Cependant, la loi ne permet pas la création de municipalité scolaire pour autres et par conséquent de commission scolaire les régissant.

b) La Loi du Conseil supérieur de l'éducation

Les deux premiers alinéas de l'article 22 de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation se lisent comme suit:

---

(1) La Loi de l'instruction publique de 1941 parlait sans plus de "cours d'études adoptés par le Comité catholique ou protestant" sans qualifier l'école elle-même. (S.R. 1941, C.59, a. 221, 3°). Les mots "écoles publiques catholiques ou protestantes" ont été ajoutés par le Bill 60 en 1963. (12-13 Eli. II, c. 15, a. 21).

(2) Le mot "autres" a été introduit par le Bill 63 du 28 novembre 1969. On le retrouvait aussi au 3e alinéa après ce mot: "protestantes". C'est aussi une loi sur la langue, la Loi 22, qui curieusement a retranché ce mot du 3e alinéa mais en le conservant au 4e.

Ces comités (catholique et protestant) sont chargés:

a) de faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement (1) confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;

b) de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et de révoquer au besoin cette reconnaissance.

Peut-on inférer que les écoles publiques deviennent catholiques ou protestantes par l'effet de cette reconnaissance et donc que ces institutions, en l'absence de cette reconnaissance, ne le seraient pas? Il ne semble pas car la loi dit qu'il s'agit de reconnaître des institutions d'enseignement <u>confessionnelles</u> (en anglais: "to recognize <u>confessional</u> educational institutions as either Catholic or Protestant, as the case may be"). Doit-on comprendre que l'effet de la reconnaissance ne s'applique qu'aux écoles confessionnelles? Est-ce à dire en même temps, qu'une école qui ne serait pas reconnue comme catholique ou protestante serait automatiquement une école publique "autre"? C'est ce que nous allons examiner.

L'article 2 du règlement du Comité catholique du 4 juin 1974 stipule que "la reconnaissance est l'acte juridique par lequel le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation <u>reconnaît</u> d'office ou sur demande qu'une institution d'enseignement confessionnelle, publique ou privée, <u>est</u> catholique" (2).

Dans un commentaire officieux publié à l'occasion de la parution de ce règlement, le Comité catholique a précisé que l'acte juridique de reconnaissance avait notamment pour effet "de <u>sanctionner</u> légalement le caractère confessionnel d'une institution d'enseignement". Il est obvie que la reconnaissance juridique présuppose la préexistence du caractère confessionnel de l'école. La reconnaissance "atteste cette existence" (3). Les CONSIDERANTS de la résolution du Comité catholique par laquelle la reconnaissance a été effectuée vont tout à fait dans ce sens.

CONSIDERANT que, dans la situation scolaire actuelle du Québec, les écoles élémentaires et secondaires des corporations scolaires établies pour catholiques <u>sont communément réputées com-</u>

---

(1) C'est-à-dire les écoles.

(2) C'est nous qui soulignons.

(3) <u>L'éducation chrétienne en projet</u>, dans <u>Education Québec</u>, octobre 1974, p. 7.

me catholiques et perçues comme telles par l'ensemble de la population;

CONSIDERANT la continuité du caractère confessionnel du système scolaire public du Québec depuis l'avènement du Conseil de l'Instruction publique en 1859;

CONSIDERANT que l'Episcopat catholique du Québec a toujours reconnu le caractère confessionnel desdites écoles publiques;

CONSIDERANT que, dans ses politiques relatives à l'éducation, le Gouvernement du Québec a toujours tenu compte du caractère confessionnel desdites écoles publiques; (1)

Quant au Comité protestant, il a procédé à la reconnaissance des écoles non pas en vertu de son règlement qui n'a été approuvé que le 10 septembre 1975 mais en vertu de la loi elle-même (art. 6, b). Cette reconnaissance englobait "pour l'année 1975-76, toutes les écoles élémentaires et secondaires du Protestant School Board of Greater Montreal (...) et toutes les écoles élémentaires et secondaires des commissions scolaires (régionales, locales, dissidentes) établies pour protestants" (2).

Ceci dit, il reste à déterminer comment une école peut devenir une "école publique autre". Partons d'abord d'un fait: le Comité catholique a reconnu

> comme catholiques les écoles qui dispens(aient) l'enseignement élémentaire ou secondaire et qui respectivement, le dix-neuvième jour de septembre 1974, relev(aient) de la juridiction des corporations scolaires établies pour catholiques selon les dispositions de la Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires et celles de la Loi pour favoriser le développement scolaire dans l'Île de Montréal. (3)

La reconnaissance du caractère catholique de ces écoles peut être révoqué si, a) l'école n'observe pas les règlements du Comité, b) si l'autorité scolaire, c'est-à-dire le corps des commissaires, demande

---

(1) Extrait du procès-verbal de la 113e réunion. 19 et 20 septembre 1974. C'est nous qui soulignons.

(2) Extrait du procès-verbal de la 122e réunion, article 122,8.1, 28 août 1975. Le règlement du Comité protestant est sous le rapport de la reconnaissance identique à celui du Comité catholique. La mention des commissions scolaires "dissidentes" est sans doute une précaution juridique.

(3) Extrait du procès-verbal de la 113e réunion. 19 et 20 septembre 1974. On réfère à la Loi 27 et à la Loi 71.

cette révocation (1). La première possibilité paraît à la réflexion fort théorique: le Comité catholique ne possède pas de moyens de vérifier (2) si son règlement est appliqué et surtout dans quelle mesure il l'est. En outre, la possibilité qu'une commission scolaire demande la révocation de la reconnaissance est aussi fort ténue car aucune procédure n'a été prévue à cette fin par le Comité catholique. L'article 4 du règlement stipule sans plus que "la reconnaissance peut être révoquée (...) si l'autorité scolaire le demande". Quoiqu'il en soit, il reste à savoir si la révocation de la reconnaissance du caractère catholique ferait de cette école, une école "autre".

Examinons ici une autre hypothèse. Supposons que dans une école donnée, des parents souhaitent pour diverses raisons que soit révoquée la reconnaissance du caractère catholique de l'école que fréquentent leurs enfants (3). Que se passerait-il? Ceux-ci tenteraient probablement de convaincre une majorité de parents d'envoyer une requête en ce sens à la commission scolaire. Il faudrait déterminer s'il s'agit d'une majorité de parents présents à une réunion ou plutôt de la majorité des parents des enfants de l'école. Faudrait-il consulter par voie de sondage ou de référendum? En cas d'une réponse majoritairement favorable des parents, qu'arriverait-il de la minorité? Voilà donc autant de questions pratiques auxquelles déjà certains milieux (4) sont confrontés et auxquelles ni la loi ni les règlements ne répondent.

Il est en outre certain que si "les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants" (5), la règle de "l'opting out" à laquelle sont soumis les "autres" fait reposer sur eux le fardeau de la preuve et ce fardeau, dans l'état actuel de la loi, est très lourd. Il favorise très nettement les positions de la majorité que celle-ci soit catholique ou protestante, peu importe, puisque [illegible] mêmes règles s'appliquent aux deux (6).

---

(1) Article 4 du règlement.

(2) Si ce n'est un droit de visite prévu aux articles 21 et 22 de la Loi de l'instruction publique.

(3) C'est une hypothèse évoquée par l'ex-président du Comité catholique, M. André Naud. Voir Interview du président du Comité catholique dans Education-Québec, octobre 1974, p. 4.

(4) A la Commission scolaire Sainte-Croix notamment.

(5) Préambule de la Loi du ministère de l'Education.

(6) Pourtant, les minorités catholiques et protestantes selon le cas jouissaient de par la Loi de l'instruction publique du droit à la

On vient d'examiner le cas des écoles qui ont déjà été reconnues comme catholiques ou protestantes en 1974 et en 1975. Qu'en est-il des écoles ouvertes depuis lors ou qui le seront dans l'avenir? Seront-elles des écoles "autres"? Pour sa part, le Comité catholique après avoir reconnu les écoles réputées catholiques s'est borné à indiquer aux commissions scolaires qu'elles devraient dans l'avenir lui adresser une demande formelle si elles voulaient voir leurs écoles nouvelles reconnues comme catholiques (1). On ne peut cependant, à partir de là, préjuger du statut d'une telle école si une commission scolaire négligeait, oubliait ou même s'abstenait de demander cette reconnaissance. Tout ce que l'on peut dire avec certitude, c'est que les obligations contenues dans le règlement du Comité catholique ne s'y appliqueraient pas. Mais il n'est pas dit que les obligations faites aux commissaires à l'article 203, 3° et 4° de la Loi de l'instruction publique ne pourraient pas ne pas s'appliquer car il n'est nulle part précisé que "les écoles publiques catholiques ou protestantes" auxquelles on réfère sont les écoles publiques <u>reconnues</u> comme catholiques ou protestantes par le Comité catholique ou protestant selon le cas. On est même autorisé à penser, comme on l'a vu, qu'il n'est pas nécessaire qu'elles soient reconnues comme catholiques ou protestantes pour l'être. C'est plutôt l'inverse qui est vrai. On sait en effet, à partir de la pratique des Comité catholique et protestant, qu'à leurs yeux les écoles actuellement sous juridiction des commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants sont réputées catholiques ou protestantes.

On en vient donc à la conclusion qu'il n'existe que deux manières pour qu'une école devienne "autre": une commission scolaire peut, par résolution, déclarer ou transformer en école "autre" une école reconnue comme catholique ou protestante après avoir demandé et obtenu la révocation de la reconnaissance déjà octroyée par le Comité catholique ou protestant; s'il s'agit de créer ou d'ouvrir une nouvelle école (2) il doit la déclarer formellement autre que catholique ou protestante pour

---

dissidence qui pouvait s'exercer bien simplement. Il suffisait à un "nombre quelconque d'habitant professant une croyance religieuse de celle de la majorité des habitants de telle municipalité" de signifier leur dissidence si "les règlements et arrangements des commissaires d'école pour la régie d'une école" ne leur convenaient pas", art. 55 du chapitre 15 des lois de 1861. Cette disposition se retrouve toujours pour l'essentiel à l'article 71 de la Loi actuelle de l'instruction publique.

(1) Lettre du président du Comité catholique aux présidents des commissions scolaires du Québec (secteur catholique), 11 octobre 1974.

(2) C'est-à-dire une entité pédagogique et non pas nécessairement un bâtiment école.

qu'elle le soit sans quoi, elle sera réputée catholique ou protestante (1).

Mais ici encore, il faut soulever une autre ambiguïté de la loi à propos du mot "autre". L'article 22b, de la Loi du Conseil supérieur de l'éducation (de 1964) dit des Comités catholique et protestant qu'ils sont chargés:

> d'approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels et le matériel didactique et de faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes.

Comme il nous a été donné de le voir précédemment, le fait qu'une école ne soit pas reconnue par le Comité catholique ou protestant ne signifie pas qu'elle ne soit pas confessionnelle. Cet article peut donc s'appliquer tout autant aux écoles réputées catholiques ou protestantes mais non reconnues juridiquement mais aussi aux écoles d'une confessionnalité autre que catholique ou protestante et même aux écoles non confessionnelles.

L'emploi du mot "autres" dans l'article 203, 4° de la Loi de l'instruction publique a cependant un autre sens. On dit en effet qu'il est du devoir des commissaires de "s'assurer que les cours d'études dispensés dans leurs écoles sont conformes aux programmes d'études et aux règlements édictés ou approuvés pour les écoles publiques catholiques, protestantes ou autres, selon le cas". Manifestement, le mot "autres" qualifie ici l'école et l'on comprend que le législateur a voulu parler d'un autre type d'école que l'école catholique ou protestante.

Enfin l'article 591 qui s'applique uniquement à l'Île de Montréal et qui a été ajouté par la Loi 71 de 1972 stipule que "les règlements du Conseil peuvent aussi porter sur d'autres matières, notamment, des mesures propres à assurer (...) l'organisation des cours d'études pour des personnes autres que catholiques ou protestantes". Le mot "autres" qualifie ici les personnes, contrairement à l'article 203, 4° de la Loi de l'instruction publique où il se rapporte à l'expression: "écoles publiques". Malgré les apparences, la perspective est fort différente et selon les règles générales d'interprétation des lois, on doit présumer que le législateur a voulu dire deux choses différentes. Par conséquent, les catholiques et les protestants sont exclus du pouvoir de réglementation du Conseil. Si l'intention du législateur a été plutôt de permettre l'organisation d'écoles autres que catholiques ou protestantes (ce qu'en

---

(1) La Loi de l'instruction publique parle d'école "autre" que catholique ou protestante. Ce pourrait tout aussi bien être une école confessionnelle (juive, bouddhiste, etc.) que non confessionnelle.

fait on ignore), on doit conclure qu'il s'est mal exprimé. Si au contraire, les mots disent bien ce qu'ils veulent dire, cette disposition ne répond plus au voeu des catholiques et des protestants qui souhaiteraient un autre type d'école. Cet article ne parle pas d'eux à moins que les mots catholique et protestant aient un sens différent de celui qui est généralement reçu ce qui nous renvoie à notre problème d'absence de définition des mots catholique et protestant. Dans tous les cas, rien n'est clair.

3. La langue et l'école

C'est le chapitre V de la Loi 22 de 1974 qui régit la langue d'enseignement dans les écoles publiques du Québec. On peut d'abord faire remarquer que ses principales dispositions traduisent mal les objectifs de la Loi (1). Prenons pour acquis que ses objectifs réels sont ceux exposés dans la brochure qu'a publiée le Service de l'information du ministère de l'Education en 1975 et qui s'intitule: Loi sur la langue officielle - A propos de la langue de l'enseignement (2). En substance, on y affirme que le chapitre V s'inscrit à l'intérieur du but général de la Loi qui est de faire du français la langue officielle du Québec. Cela veut dire, explique-t-on, 1) que la langue d'enseignement dans les commissions scolaires est le français; 2) que "les jeunes de langue maternelle française de même que ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais, fréquentent l'école française. C'est la situation normale". 3) Cependant, ceux qui ne sont pas de langue maternelle anglaise peuvent fréquenter l'école anglaise si, d'une part, ils ont une connaissance suffisante de l'anglais et si d'autre part, il y a de la place pour eux à l'école anglaise, ou, en d'autres termes, si l'admission de ces élèves n'entraîne pas au sein d'une commission scolaire l'augmentation du nombre d'élèves dans le secteur anglais ne serait-ce que d'une seule place. On peut donc en déduire qu'il s'agit pour ces derniers d'un privilège.

Si telle est bien l'intention du législateur, on doit admettre qu'il est extrêmement difficile de la percevoir à la simple lecture des articles 40 et 41 de la Loi 22. En effet, nulle part il n'est affirmé que les enfants de langue maternelle anglaise peuvent sans contrainte fréquenter l'école anglaise. On peut le déduire à partir du troisième alinéa de l'article 40. Mais une déduction n'est pas une affirmation. En second lieu, le critère de la connaissance suffisante de la langue d'enseignement (critère essentiellement pédagogique) s'applique tout aus-

---

(1) Sans compter la difficulté d'interprétation des objectifs eux-mêmes. Voir chapitre V, pp. 168 à 173.

(2) Le texte de cette brochure publiée aussi en anglais a paru d'abord dans le journal Informeq sous le titre Questions et réponses sur la langue d'enseignement, novembre 1975, p. 2.

si bien aux anglophones qu'aux francophones ce qui contredit manifestement le but général de la Loi sur la prééminence du français. Celle-ci serait-elle par ailleurs rédigée de façon à ce que ses objectifs apparaissent clairement et à ce que la contradiction que l'on vient d'évoquer soit levée, elle n'en contiendrait pas moins une seconde: on subordonne en effet l'entrée à l'école anglaise de ceux qui ne sont pas de langue maternelle anglaise, mais qui ont une connaissance suffisante de cette langue, au nombre de places disponibles. Dans le secteur anglais de cette commission scolaire, cette disposition est arbitraire: comment justifier en effet que dans une commission scolaire on admette tous les enfants alors que ce n'est pas le cas dans la commission scolaire voisine. Dans les deux cas, les enfants ont une connaissance suffisante de l'anglais, mais dans l'une il y a des places disponibles et dans l'autre, non?

En outre, ni la Loi, ni les règlements ne prévoient de règle pour déterminer ceux qui pourront fréquenter les classes anglaises parmi les enfants qui répondent au critère de la connaissance suffisante lorsque le nombre de places disponibles est inférieur à la demande. On a interprété (à tort ou à raison) au sein des commissions scolaires la directive administrative du 28 mai 1976 concernant la note de passage des tests linguistiques comme une façon pour les commissions scolaires d'éviter ce problème (1). Mais la formule proposée -- soit une note de passage qui se situe entre 45% et 60% -- a introduit à son tour une nouvelle contradiction: une commission scolaire peut décider que les élèves qui ont obtenu 45% et plus ont réussi le test et donc qu'ils ont une connaissance suffisante de l'anglais; la voisine peut décider que la note de passage est de 60%. Un élève de la seconde commission scolaire qui a obtenu 55% au test n'a donc pas la connaissance suffisante. Mais s'il déménage sur le territoire de la première, il l'acquiert par le fait même!

Il n'est guère besoin de pousser plus loin cette brève analyse des principales dispositions de la Loi 22 en matière d'éducation. Les conclusions s'imposent d'elles-mêmes: ces dispositions se révèlent incohérentes et à certains égards contradictoires tout en faisant place à l'arbitraire.

4. Les instances de décision sur l'île de Montréal et leurs pouvoirs (2)

La loi pour favoriser le développement scolaire dans l'île de Montréal (chap. 60 des lois de 1972), communément appelée Loi 71, est

---

(1) Lettre de M. Guy Dozois aux directeurs généraux.

(2) Cette section s'inspire largement d'un texte préparé à notre demande par Me Jean Marcoux, secrétaire général du Conseil scolaire.

assez claire. Elle dit généralement bien ce qu'elle veut dire. Au chapitre des taxes scolaires, notamment, cette Loi a le grand mérite de simplifier un système qui, avant 1973, était d'une complexité et d'une obscurité désarmantes.

Ceci dit, il n'en demeure pas moins que certaines dispositions de la Loi 71 demeurent obscures. Surtout, le système juridique particulier prévu dans cette Loi s'accommode parfois assez mal du cadre des autres lois qui régissent le Conseil et les commissions scolaires de l'île de Montréal.

a) "L'environnement" légal de la Loi 71

La Loi 71 est partie intégrante de la Loi de l'instruction publique. Hors quelques dispositions introductives et quelques "dispositions transitoires et finales", la Loi 71 ajoute une onzième partie comprenant 63 articles (581 à 643) à la Loi de l'instruction publique.

Les dix premières parties de cette Loi ne touchent pas le Conseil, sauf quelques exceptions (1), alors qu'elles s'appliquent généralement aux commissions scolaires de l'île de Montréal, sauf un bon nombre d'exceptions (2). On ne peut donc connaître l'état de la Loi qui régit le Conseil et les commissions scolaires de l'île de Montréal qu'en se livrant à une lecture attentive de la onzième partie de la Loi de l'instruction publique et en annotant minutieusement les dix premières parties de façon à savoir quels articles s'appliquent ou ne s'appliquent pas au Conseil ou aux commissions scolaires de son territoire.

Si l'on ajoute à ce que l'on vient de dire le fait que certains des articles des dix premières parties doivent être lus en y faisant des corrections mentales de vocabulaire pour les adapter au régime particulier des organismes scolaires montréalais (ce que le législateur exprime en disant que tel article s'applique "mutadis mutandis"), la lecture devient un peu plus décourageante (3).

Pour embrouiller davantage la situation, il faut se souvenir que, dans une partie du territoire du Conseil (le territoire de Harwood), les administrés protestants sont régis par certains articles des dix pre-

---

(1) Articles 6, 8, 9, 13, 165, 194, 195, 198, 199, 201, 202, 229, 230, 230a., 231 par. 5, 232, 233, 234, 245, 248, 300 et 350 de la Loi de l'instruction publique.

(2) La majorité de ces exceptions sont énumérées à l'article 618 de la Loi de l'instruction publique.

(3) Par exemple, les articles 49, 54a, 91, 95, 197a, 202b, 202d, 204a, 226, 252, 342, 496 et 508.

mières parties qui, par ailleurs, ne s'appliquent pas du tout dans l'île de Montréal (1).

Pour couronner le tout, il ne faut pas perdre de vue que la Loi de l'instruction publique est désuète à bien des égards et que de nombreux articles que l'on dit s'appliquer aux commissions scolaires de l'île de Montréal, ne reçoivent en fait aucune sorte d'application dans aucune commission scolaire de la province (la Loi parle encore des visiteurs et des inspecteurs d'écoles).

Si l'on combine tout ceci on découvrira, par exemple, que tel article de la Loi de l'instruction publique ne s'applique ni au Conseil ni aux commissions scolaires de l'île de Montréal (2); tel autre article ne s'applique pas aux commissions scolaires mais s'applique au Conseil (3); tel autre ne s'applique aux commissions scolaires qu'après y avoir fait les adaptations voulues (4); tel autre ne s'applique pas au Conseil ni aux commissions scolaires mais s'applique au territoire de Harwood (5); tel autre article s'applique aux commissions scolaires de l'île mais, en fait, il est désuet (6).

Paradoxalement, des pièces importantes du régime légal du Conseil et des commissions scolaires n'apparaissent pas dans la Loi. On songera tout de suite ici au régime des subventions d'équilibre budgétaire qui n'est consigné dans aucun texte de loi alors qu'il constitue une des principales sources de revenus du Conseil. On trouvera, par ailleurs, dans la Loi des subventions aux commissions scolaires, toute l'information voulue sur le régime des subventions statutaires qui, avec l'avènement des subventions d'équilibre budgétaire, ont maintenant perdu leur raison d'être.

---

(1) Articles 237, 238, 367 à 454 et 524 à 529.

(2) C'est le cas par exemple de l'article 166 qui établit un système d'élection par rotation pour les commissaires d'écoles, alors que, dans l'île de Montréal, ils sont tous élus pour des termes fixes de trois ans.

(3) C'est le cas, par exemple, de l'article 230 qui traite des emprunts à long terme.

(4) C'est le cas, par exemple, de l'article 54a qui traite des déficits des commissions scolaires annexées ou fusionnées.

(5) C'est le cas, par exemple, de l'article 323 qui traite de l'uniformisation du rôle d'évaluation.

(6) C'est le cas, par exemple, des articles 20 à 32 qui traitent des visiteurs et des inspecteurs d'écoles et de l'article 216 qui fixe à $1,500 le salaire annuel minimum de l'instituteur.

Bref, le lecteur qui entreprend de lire les dix premières parties de la Loi de l'instruction publique en parallèle avec la Loi 71 se heurte à de sérieux problèmes. S'il parvient à recoller les morceaux, il constatera qu'il y a de nombreuses pièces manquantes à son casse-tête.

b) La Loi 71

Si le lecteur se confine à la lecture de la Loi 71, sans tenter un rapprochement avec les dix premières parties de la Loi de l'instruction publique, il arrivera assez bien à comprendre. L'article 591, qui traite des pouvoirs généraux du Conseil, le laissera toutefois probablement un peu perplexe; cet article en effet confère au Conseil l'obligation de "pourvoir à la planification du développement des commissions scolaires et à l'organisation de services communs pouvant leur bénéficier et d'adopter des règlements à ces fins".

L'expression "planification du développement" paraît à la fois large et ambiguë. Large, en ce sens que les règlements du Conseil peuvent aussi bien porter sur l'administration des immeubles que sur la pédagogie. A preuve, les exemples que donne lui-même le législateur dans ce même article lorsqu'il dit que les règlements peuvent porter aussi bien sur l'éducation des adultes que sur l'utilisation des équipements scolaires.

Ambiguë, aussi en ce sens qu'il n'est pas toujours facile de discerner quelles sont les mesures dont on peut dire qu'elles visent à la "planification du développement" des commissions scolaires et qu'il n'est pas facile non plus de dire jusqu'à quel point, en exerçant son pouvoir de réglementation, le Conseil peut restreindre, voir même annuler, l'exercice de certains pouvoirs que d'autres articles de la Loi ont dévolus aux commissions scolaires.

Deux exemples suffiront à illustrer l'ambiguïté de la situation: suivant l'article 249 de la Loi de l'instruction publique, les commissions scolaires sont libres de recevoir dans leurs écoles des enfants qui ne relèvent pas de leur juridiction même en l'absence d'ententes avec les commissions scolaires où ces enfants sont domiciliés. Le Conseil peut-il interdire une telle pratique ou l'assortir de conditions ou pénalités assez onéreuses pour la décourager en invoquant que cette pratique est de nature à bouleverser les prévisions démographiques ou, si l'on veut, la "planification du développement" de la commission scolaire d'origine?

Suivant l'article 620, une commission scolaire peut aliéner ses immeubles pourvu qu'elle obtienne certaines autorisations. Le Conseil pourrait-il, par règlement, forcer les commissions scolaires à se départir de certains terrains ou certaines écoles inutilisés et à remettre au Conseil le produit de la vente qui pourra être utilisé au bénéfice de l'ensemble des commissions scolaires?

Pour clore cet examen critique de la loi, disons que la Loi 71 manque de clarté notamment au chapitre des budgets et des emprunts. On notera, par exemple, que la distinction n'est pas toujours très claire entre "budget de fonctionnement" et "budget d'investissement", de sorte qu'on se demande si les commissions scolaires ont vraiment chacune un budget d'investissement ou si seul le Conseil a un tel budget. On notera également que lorsque l'article 600 attribue au Conseil le pouvoir d'allouer certains montants aux commissions scolaires, il parle de pourcentage alors qu'on ne sait pas très bien d'un pourcentage de quoi il s'agit. On notera aussi qu'en matière d'emprunt, l'article 592 n'établit pas une démarcation très nette entre emprunts à court terme et emprunts à long terme et que l'on fait référence à de nombreux autres articles qui sont mal adaptés aux besoins du Conseil. Ce ne sont là que des exemples pour illustrer certaines faiblesses techniques de la Loi 71 elle-même.

B - La question constitutionnelle

Chaque étape du débat sur la restructuration scolaire de l'Île de Montréal a aussi donné lieu à un débat sur les droits constitutionnels en matière d'éducation. La consultation menée par le Comité auprès des organismes du milieu a permis de constater que la question intéressait toujours très vivement un bon nombre d'organismes en particulier dans les milieux anglo-protestants et certains milieux franco-catholiques.

Il nous a donc paru opportun d'exposer, sans aucunement nous prononcer sur leur bien-fondé, les opinions juridiques relatives aux contraintes qui pourraient être liées à des changements de structure (1).

La littérature juridique portant directement ou indirectement sur les droits constitutionnels en matière d'éducation est abondante. Il sera question ici avant tout des opinions touchant spécifiquement la restructuration scolaire de l'Île de Montréal (2).

Nous n'entendons pas faire ici la synthèse de chacune de ces opinions. Nous voulons plutôt nous arrêter à quelques questions qui apparaissent plus fondamentales ou plus pertinentes au débat sur la restructuration scolaire de l'Île de Montréal et indiquer quels sont, face à ces questions, à la fois les points de convergence et de divergence.

---

(1) Sans ignorer la question constitutionnelle, le Comité de restructuration et le Conseil scolaire ont déjà fait savoir qu'ils n'entendaient pas subordonner leurs recommandations à d'éventuelles contraintes constitutionnelles. Voir Rapport d'étape au Ministre de l'Education, 17 mars 1975.

(2) On en trouvera la liste en annexe au présent chapitre.

1. Le droit à la dissidence

Il nous paraît exister chez les auteurs étudiés un accord certain sur le droit à la dissidence. Tous partagent en effet l'opinion que les membres de la minorité religieuse catholique ou protestante selon le cas, au sein d'une municipalité scolaire donnée, ont le droit de se soustraire à la juridiction de la commission scolaire commune. Tous conviennent en outre que les membres de la minorité qui ont signifié cette dissidence ont le droit d'élire parmi eux seuls leurs syndics d'école lesquels peuvent régir leurs propres écoles de niveau élémentaire à tout le moins et n'y recevoir, si c'est leur bon plaisir, que les enfants des dissidents. Ces mêmes dissidents sont en outre soustraits à l'obligation de payer la taxe scolaire pour soutenir les écoles communes et ont droit d'exiger pour leurs écoles un traitement comparable à celui dont jouissent les écoles communes.

Tels sont en substance les droits constitutionnels fondamentaux en matière d'éducation sur lesquels les auteurs étudiés font consensus. C'est dire que d'après eux, l'Assemblée nationale ne pourrait pas les abolir sans porter préjudice à ceux qui les détiennent (1). Là s'arrête toutefois le consensus.

2. Le PSBGM et la CECM

En vertu de la Loi 71 (2), le Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal (PSBGM) a été constitué par le maintien du Bureau des commissaires d'écoles protestants de la ville de Montréal auquel on a annexé les autres commissions scolaires protestantes de l'île anciennement membres du Bureau métropolitain des écoles protestantes de Montréal. En vertu de la même Loi, la CECM a été maintenue telle quelle. Or ces deux commissions scolaires ont été formées avant la Confédération canadienne d'une manière quelque peu différente des autres. Le Parlement canadien de l'époque a en effet confié directement et spécifiquement à deux corporations distinctes formées l'une de commissaires protestants, l'autre de commissaires catholiques la responsabilité d'administrer respectivement des écoles communes de la ville, c'est-à-dire pouvant "être fréquentées par les enfants de toute partie quelconque de la cité" (3).

---

(1) Ces droits (certains parlent plutôt de privilèges) sont surtout définis dans les Statuts du Bas-Canada de 1861, au chapitre XV, articles 55 à 58 et sont pour la plupart repris aux articles 71 à 89 de l'actuelle Loi de l'instruction publique.

(2) Voir les annexes A et B de cette Loi. (Chapitre 60 des lois de 1972).

(3) Articles 129 et 130 du chapitre 15 de la Loi de 1861. Ces disposi-

La question qui se pose est la suivante: le gouvernement provincial pourrait-il sans préjudice constitutionnel pour les intéressés abolir les deux corporations scolaires en question, soit la CECM et le PSBGM? En fait, deux réponses contradictoires sont données à la question. Pour le professeur H. Marx (1), la réponse est oui à la condition de ne pas abolir le droit général à la dissidence. Le gouverneur général en Conseil, explique-t-il, possédait avant la Confédération le pouvoir de "changer les limites des municipalités existantes pour les fins des écoles, de les subdiviser ou en établir des nouvelles" (2). Ces changements de limites pouvaient avoir comme effet que ceux qui formaient la minorité et parmi laquelle on pouvait compter des dissidents se trouvent majoritaires dans les nouvelles municipalités scolaires. Ils perdaient donc le droit à la dissidence puisque la condition de son exercice est d'être minoritaire.

Or le pouvoir de changer les limites des municipalités scolaires s'appliquait aussi, selon le professeur Marx, aux deux corporations de Montréal. Quand, écrit-il, le législateur a voulu qu'une disposition ne s'y applique pas, il l'a explicitement indiqué. Il en conclut donc que celui-ci pourrait, par exemple en subdivisant les territoires, abolir les deux municipalités scolaires en question. Bref, de même que le droit à la dissidence est lié au fait d'appartenir à la religion minoritaire au sein d'une municipalité scolaire donnée, les droits ou privilèges consentis aux catholiques et aux protestants de Montréal "sont protégés tant que la municipalité scolaire de Montréal prévue dans la Loi de 1861 existe en partie ou en totalité". Toutefois, les membres des minorités religieuses au sein des municipalités nouvelles conserveraient leur droit à la dissidence. Quant à ceux des catholiques ou des protestants qui feraient partie de la majorité sur l'un ou l'autre des nouveaux territoires, ils ne pourraient pas, affirme le professeur Marx, invoquer le fait que la perte du droit de régir seuls leur commission scolaire constitue un préjudice en leur endroit. Ils ne le pourraient pas plus que ceux qui ailleurs au Québec perdraient leur droit à la dissidence du fait d'être devenus majoritaires, soit par accroissement naturel ou par des changements de limites territoriales ou autrement.

Le Rapport Howard (3), préparé à l'intention du PSBGM, soutient

---

tions s'appliquent aussi à Québec. Le caractère commun de ces écoles ne les empêchait pas d'être confessionnelles dans les faits.

(1) Avis sur quelques points de droit constitutionnel relatifs à la CECM, au PSBGM et au droit à la dissidence, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 12 juin 1975, pp. 5-14.

(2) Article 30 de la Loi de 1861.

(3) Deuxième supplément, p. 106 ss. dans la version française. C'est à ce texte que nous nous référons. Pour le titre complet, voir l'annexe du présent chapitre.

pour sa part la thèse contraire: il admet d'abord que le gouvernement provincial peut faire des changements de limites territoriales mais s'appuyant sur le jugement du Conseil privé dans la cause Hirsch (1), il soutient "qu'il ne peut le faire que lorsqu'il n'en résulte aucun préjudice à un droit que la loi conférait en matière d'école confessionnelle, lors de l'Union, à des catholiques romains et à des protestants".

L'argument central du Rapport Howard intervient à ce point précis: les protestants et les catholiques de Montréal (et de Québec), dit-il en substance, se sont vu, par une disposition particulière de la Loi de 1861, soit l'article 130 du chapitre XV, accorder le droit de gérer seuls leurs écoles. Abolir la CECM et le PSBGM serait donc porter préjudice aux droits des deux groupes confessionnels.

C'est exactement d'ailleurs en vertu du même raisonnement que le Rapport Howard soutient que l'on ne peut annexer une commission scolaire dissidente à une commission scolaire non confessionnelle (c'est-à-dire commune) "même s'il résultait de cette fusion la transformation du groupe dissident en groupe majoritaire parce que ce groupe perdrait, en conséquence, son droit exclusif du contrôle de ses écoles qui seraient alors transformées en écoles communes dont les droits ne sont pas protégés" (2).

Le Rapport Howard ne se prononce pas cependant sur la question de savoir s'il s'agit des droits des catholiques et des protestants de la cité de Montréal dans ses limites de 1867 ou actuelles: il rappelle simplement que le Conseil privé ne s'est pas prononcé non plus sur la question mais qu'il a énoncé dans la cause Hirsch le principe suivant: "It is clear that no post-Union annexation of territory could deprive any class of persons of the protection afforded to them by s. 93 of the Act of 1867." (3)

---

(1) Le Conseil privé a en effet déclaré à l'occasion de la cause Hirsch: "It is clear that no post-Union annexation of territory could deprive any class of persons of the protection afforded to them by section 93 of the Act of 1867." Le Rapport Howard estime que "ce principe s'applique aussi bien à une addition et à une réduction du territoire qu'à une annexion".

(2) Second supplément, p. 109. C'est nous qui soulignons.

(3) Si la thèse du Rapport Howard est fondée, l'application du principe énoncé par le Conseil privé permet de suggérer que l'annexion de corporation dissidente à la CECM et au PSBGM serait inconstitutionnelle dans la mesure où les écoles des territoires annexés se verraient dans l'obligation de recevoir non plus seulement les dissidents mais au moins tous les non-catholiques dans le cas du PSBGM et les non-protestants dans le cas de la CECM. Cela contredirait

Il ne distingue pas non plus entre les territoires annexés à la <u>ville</u> de Montréal et les municipalités scolaires situées à l'extérieur de la ville de Montréal mais annexées ou fusionnées à la CECM ou au PSBGM au cours des années, les dernières remontant pour ce qui est du PSBGM à la Loi 71.

En conclusion, on peut dire que le point de divergence essentiel entre les deux avis est le suivant: pour le <u>Rapport Howard</u>, un privilège ou un droit qui a historiquement été exercé <u>dans les faits par une classe de personnes</u> ne se perd plus. Pour le professeur Marx, un droit ou un privilège exercé dans les faits se perd lorsque les bénéficiaires dissidents deviennent majoritaires ou si la municipalité scolaire de Montréal cesse d'exister. Cependant, il ne se perd pas en droit en ce sens qu'il peut encore être exercé.

3. <u>Le niveau scolaire protégé</u>

S'il existe un consensus des juristes sur le droit des dissidents de gérer leurs propres écoles, on ne s'entend pas cependant sur le niveau scolaire protégé: il s'agit de savoir si les syndics d'écoles et les deux corporations scolaires catholiques et protestantes de Montréal ont un droit constitutionnellement protégé de régir non seulement des écoles élémentaires mais aussi des écoles secondaires et, si le droit ne s'étend qu'aux écoles élémentaires, s'il s'agit de l'école élémentaire telle qu'elle existait avant la Confédération? On retrouve face à cette question deux avis contraires: voyons d'abord celui du professeur Marx (1).

La position du professeur Marx s'appuie sur l'article 27 de la Loi de 1861 où il est stipulé ce qui suit:

Il y aura dans chacune des cités de Québec et de Montréal et

---

donc en partie la thèse du PSBGM qui soutient qu'il est tenu de recevoir dans ses écoles tous ceux qui veulent y venir (voir ce chapitre, p. 336). De même dans les corporations de syndics, seuls les dissidents peuvent élire et être choisis commissaires alors qu'à la CECM et au PSBGM, les autres que catholiques ou protestants peuvent être élus commissaires (ce qui soulève à son tour une question constitutionnelle). Au moins deux corporations dissidentes ont été annexées au Bureau des commissaires des écoles protestantes de Montréal par la Loi 71 (Outremont et Verdun) tandis qu'il y a quelques années, on a annexé la corporation des syndics catholiques de Westmount à la CECM.

(1) Voir <u>Avis sur quelques points de droit constitutionnel relatifs à la CECM, au PSBGM et au droit à la dissidence</u>, pp. 15-20.

> dans chaque municipalité, ville ou village du Bas-Canada, une ou plusieurs écoles communes pour l'instruction élémentaire de la jeunesse, sous la régie de commissaires d'écoles, -- ou s'il y est établi des écoles dissidentes, sous la régie des syndics de telles écoles -- en la manière ci-après prescrite. (1)

L'auteur se demande alors combien de degrés comptait à l'époque l'instruction élémentaire. Il cite à cet égard les règlements de 1888 des Comités catholique et protestant qui fixaient à quatre les années de scolarité de l'élémentaire.

Il reconnaît d'autre part que la Loi de 1861 permettait aux commissions scolaires et aux syndics d'écoles d'avoir sous leur contrôle d'autres types d'école que les écoles élémentaires (telles les académies qui ne faisaient sans doute pas partie de l'instruction élémentaire) mais il soutient ou bien que ces écoles ne leur appartenaient pas ou qu'elles avaient été établies pour "la plupart" par "l'initiative privée et en dehors des commissions scolaires".

Le professeur Marx fait valoir ensuite que le Conseil privé a déjà statué sur le niveau constitutionnellement protégé en Ontario. Il a débouté les requérants (2), en l'occurence des catholiques, en s'appuyant sur une disposition de la Loi du Haut-Canada stipulant que le Conseil d'instruction publique avait le droit de faire de temps à autre des règlements en ce qui concerne la classification des écoles communes (lesquelles incluaient aussi dans ce contexte les écoles séparées). Il en conclut que les "autorités provinciales ontariennes pouvaient déterminer le niveau d'enseignement que les écoles séparées pouvaient dispenser".

Or, indique le professeur Marx, le Conseil d'instruction publique du Bas-Canada jouissait du même pouvoir. Il en déduit donc que le niveau scolaire protégé était l'élémentaire en tenant compte toutefois du pouvoir des autorités provinciales d'augmenter le nombre d'années d'études ou de les réduire sans toutefois tomber dans l'absurde.

Le Rapport Howard (3) interprète pour sa part, l'article 27 de la Loi de 1861 concernant l'instruction élémentaire de la jeunesse comme "un minimum exigé des commissions communes ou dissidentes, ce minimum étant qu'un enseignement élémentaire soit donné dans chaque municipalité scolaire". Les auteurs du rapport appuient leur interprétation sur le fait que certains articles de la même Loi de 1861, notamment l'article 21 qui parle du contrôle des commissaires et des syndics sur les écoles élémentaires, sur les écoles modèles et sur les académies.

---

(1) C'est nous qui soulignons.

(2) Il s'agit de l'affaire Tiny (1927).

(3) Deuxième supplément, pp. 110 à 120.

Le Rapport Howard invoque aussi le fait que la Loi de 1861 imposait aux commissaires le devoir de "régler le cours d'études à suivre dans chaque école, devoir qui inclut nécessairement le droit de décider du niveau des études à suivre dans ces écoles".

Le Rapport Howard précise plus loin:

> Le fait que l'article 27 de la Loi de 1861 n'obligeait pas les syndics d'écoles à établir des académies ne veut pas dire que, si une commission ou syndic ne l'avait pas fait avant l'Union, son droit d'en établir une n'a pas été protégé par la Constitution. Il nous paraît au contraire évident, de l'ensemble de la Loi de 1861, que toutes les écoles sous le contrôle des syndics dissidents étaient administrées de la même manière et possédaient les mêmes droits, sauf que les écoles d'enseignement supérieur avaient droit de recevoir certaines sommes additionnelles du Fonds de Placement.

Le gouvernement peut classer les écoles, mais, soutient le rapport, ce classement ne doit porter aucun préjudice aux classes de personnes visées par la Constitution "tel leur enlever le droit de contrôler leurs écoles tant élémentaires que secondaires (...) quels que soient les droits du gouvernement d'Ontario en pareille matière".

CONCLUSION

Il nous reste en conclusion à résumer les principaux problèmes d'ordre juridique que nous avons analysés. Face d'abord au type de commission scolaire, trois questions ont été soulevées: d'abord, la présence simultanée dans la même loi de deux régimes juridiques différents soit celui de la commission scolaire commune et des syndics d'écoles et celui des commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants. Ensuite, il a été question du problème du droit des catholiques et des protestants de fréquenter indifféremment les écoles de la CECM et du PSBGM; enfin, l'absence de définition, pour les fins de la Loi de l'instruction publique, des termes: "catholique" et "protestant".

Pour ce qui est de la religion à l'école, le principal problème soulevé est celui de l'imprécision de la loi et des règlements vis-à-vis la possibilité réelle pour le milieu, en l'absence de procédure, de demander la révocation du caractère catholique ou protestant d'une école. En d'autres termes, l'école catholique et protestante constituent le régime juridique dominant. Le fardeau de la preuve pour le modifier repose tout entier sur les dissidents (1). Plus généralement, notre régime juridique soulève tout le problème de l'école non confessionnelle ou "autre" que catholique et protestante et la possibilité concrète d'instau-

---

(1) L'expression est prise au sens large.

rer, compte tenu de l'état actuel de nos lois, un tel type d'école.

Quant aux dispositions sur la langue d'enseignement, nous avons rappelé le problème de leur cohérence avec les objectifs poursuivis, des contradictions internes qu'elles recèlent et de l'arbitraire auquel donnent lieu ces contradictions.

Une revue rapide de la Loi de l'instruction publique nous a permis de constater en outre la difficulté croissante d'en faire la lecture en raison des nombreux ajouts et exceptions qu'on y trouve. On a constaté aussi que les pouvoirs attribués au Conseil scolaire étaient à la fois vastes et à certains égards ambigus.

Enfin, il est apparu qu'il y avait en matière constitutionnelle consensus des juristes sur le droit à la dissidence mais que l'interprétation de ce droit touchant notamment le régime particulier de la cité de Montréal et le niveau d'enseignement protégé faisait l'objet de profondes divergences entre les experts.

ANNEXE AU CHAPITRE X

Liste des travaux consultés sur la restructuration scolaire et la question constitutionnelle

CHEVRETTE, F., MARX, H., TREMBLAY, A.	Les problèmes constitutionnels posés par la restructuration scolaire de l'Île de Montréal. Etude réalisée sous les auspices du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, gouvernement du Québec (1971).
HOWARD, P., MARTINEAU, T. LAING, P., SCOTT, F.	Report of the Legal Committee on Constitutional Rights in the Field of Education in Quebec to the Protestant School Board of Greater Montreal, Montréal, 29 novembre 1969, 57 pages dactylographiées. (bibliographie et jurisprudence, 7 pages). (1)
IDEM	Supplement to the Report of the Legal Committee on Constitutional Rights in the Field of Education in Quebec to the Protestant School Board of Greater Montreal, Montréal, 29 novembre 1969, 80 pages dactylographiées. (1)
IDEM	Second Supplement to the Report of the Legal Committe of Constitutional Rights in the Field of Education of Greater Montreal, Montréal, 30 janvier 1973, 127 pages dactylographiées. (1)
MARX, H.	Avis sur quelques points de droit constitutionnel relatifs à la CECM, au PSBGM et au droit à la dissidence, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Comité de restructuration, septembre 1975.
PRATTE, L.	Lettre au secrétaire général du Conseil exécutif du Québec et portant sur la constitutionnalité des projets de restructuration scolaire de l'Île de Montréal, Québec, 15 janvier 1971, 23 pages dactylographiées. (2)

---

(1) Il existe une version française de ce texte. C'est elle que nous citons.

(2) Non publié.

...,

Transcription des propos échangés lors
de la réunion du 21 janvier 1975 entre
M. François Chevrette et les membres
du Comité de restructuration scolaire.

TROISIEME PARTIE

LES OPTIONS QUI S'OFFRENT

INTRODUCTION

Au cours de notre démarche qui jusqu'ici a été essentiellement exploratoire, nous nous sommes employé à bien décrire la situation afin de mettre en lumière les divers problèmes qui se posent dans l'un et l'autre champ de notre système scolaire. Le temps est maintenant venu d'examiner les solutions possibles.

Bon nombre des problèmes analysés ont été portés à l'attention du Comité de restructuration au cours des consultations. C'est aussi le cas d'un bon nombre de solutions. La troisième partie de cette étude a essentiellement pour but de décrire ces solutions et d'en faire l'analyse critique, c'est-à-dire de voir dans quelle mesure elles sont de nature à régler ou à favoriser le règlement des problèmes inventoriés. Par ailleurs, l'analyse critique suppose toujours des points de repère, des critères grâce auxquels on peut porter un jugement sur l'action à entreprendre. Ces points de repère peuvent avoir un caractère très général ou très global et se confondre avec les valeurs fondamentales des groupes qui forment la société. On retrouve à ce niveau les postulats fondamentaux de l'existence sociale et politique qui font partie des héritages culturels. C'est à eux que chacun se rallie presque d'instinct selon ses appartenances. Comme il nous a été donné de le voir, il y a au sein de la société montréalaise des divergences profondes sur ces postulats fondamentaux. Ces options de fond relèvent de la société dans son ensemble et de ses instances démocratiques. On ne peut pas les ignorer dans l'appréciation qui sera faite des solutions proposées. On devra à tout le moins mesurer la cohérence de ces postulats avec les solutions possibles. C'est ce qu'ont fait, implicitement parfois, les divers groupes qui forment la communauté montréalaise dans leur réflexion sur les actions à entreprendre dans le cadre de la restructuration. Voici en bref ces postulats:

1. Le Canada est un pays bilingue et biculturel (1).

2. Le Québec est ou doit devenir une province française comme l'Ontario et le Manitoba sont des provinces anglaises (2).

3. Les Canadiens français forment une nation inséparablement française et catholique (3).

4. L'éducation est la responsabilité de parents vus comme groupe religieux, comme groupe ethnique ou les deux à la fois. L'Etat assure

---

(1) Voir chapitre I, p. 32.

(2) Voir chapitre I, p. 32.

(3) Voir chapitre I, p. 30.

simplement la péréquation des ressources (1).

5. L'administration de l'éducation est la responsabilité première de la société dans son ensemble qui via l'Etat délègue ses pouvoirs aux commissions scolaires (2).

6. L'administration de l'éducation relève à la fois de l'Etat et des milieux. Les deux doivent négocier un pacte fonctionnel de gestion (3).

7. Le système scolaire est un des éléments de la société globale. Il ne peut pas être isolé de ces autres éléments que sont le système culturel, économique et politique de la société (4).

8. Le système scolaire a pour but le bien de l'enfant indépendamment de tout autre considération (5).

9. Le système scolaire a pour but de bien préparer l'enfant à faire face à la vie et surtout à le préparer au marché du travail (6).

Chacun de ces postulats fondamentaux dont certains sont contradictoires ou tout au moins mutuellement exclusifs, sont tenus pour vrais par des groupes ou des segments de la population montréalaise plus ou moins importants lesquels dans le corps de notre analyse, nous avons déjà eu l'occasion de bien identifier. Il serait, croyons-nous, inutile de revenir là-dessus. Mais il nous semble cependant important de faire remarquer que ces postulats étaient et demeurent sous-jacents à toutes les discussions sur la restructuration.

---

(1) Voir chapitre IV, p. 118, chapitre VII, p. 245 et chapitre VIII, p. 283.

(2) Voir chapitre VII, p. 245, chapitre VIII, p. 284.

(3) Voir chapitre VIII, p. 284.

(4) Voir introduction, p. 3, chapitre I, p. 14, chapitre II, p. 51.

(5) Voir <u>Rapport Proulx</u>, p. 50.

(6) Voir <u>Rapport Wener</u>, p. 127.

CHAPITRE XI: Les objectifs fondamentaux de la restructuration

Il importe au départ de préciser le sens des mots. On entend ici par objectifs fondamentaux non pas les actions à entreprendre mais bien plutôt les résultats escomptés de ces actions. Autrement dit, il sera question ici des effets possibles de la restructuration.

Ce chapitre comprendra deux parties. Etant donné que la Loi 71 a été voulue comme une première étape de la restructuration, on dressera d'abord la nomenclature des objectifs fondamentaux que poursuivaient les projets antérieurs de restructuration. On y ajoutera la liste des objectifs qui ont été suggérés au Comité dans le cadre de ses consultations afin d'établir le "bilan consolidé" de l'ensemble de ces objectifs. Dans une seconde partie, nous les reprendrons un à un pour en faire l'analyse critique: il s'agira de préciser le sens des mots, puis de voir, le cas échéant, le rapport de l'objectif avec l'un ou l'autre des postulats fondamentaux énumérés en introduction, et enfin de le confronter avec la situation de fait.

A - Nomenclature des objectifs fondamentaux

1. Les projets antérieurs - 1966 à 1972

C'est, comme chacun sait, le Rapport Parent, le Rapport Pagé, les projets de Loi 62 et 28 et enfin la Loi 71 qui de 1966 à 1972 marquent les grandes étapes du processus de restructuration scolaire de l'Île de Montréal. Nous avons analysé soigneusement ces documents de même que les déclarations ministérielles qui en précisaient le sens pour en extraire les objectifs que chacun poursuivait. Nous les avons ensuite regroupés sous la forme du tableau synoptique 11.1. Leur formulation suit le plus près possible celle-là même utilisée par leurs auteurs (1).

---

(1) Voir Rapport Parent, vol. 4, pp. 192 et 196; Rapport Pagé, p. 16; J.G. CARDINAL, Commission permanente de l'Education dans Débats de l'Assemblée nationale du Québec, (27 novembre 1969) 4000; J.G. CARDINAL, Discours en seconde lecture du projet de Loi 28, dans Journal des Débats, 11 (2 décembre 1971) 4611. M. Cardinal a profité du débat sur le projet de la Loi 28 pour faire un rappel des objectifs du projet de Loi 62. Voir aussi Journal des Débats, 12 (6 décembre 1972) 2983; G. SAINT-PIERRE, Discours en seconde lecture du projet de Loi 28, dans Journal des Débats, 11 (2 décembre 1971) 4604; F. CLOUTIER, Discours en seconde lecture du projet de Loi 71, dans Journal des Débats, 12 (6 décembre 1972) 2980. Le préambule de la Loi 71 décrit un peu différemment ces objectifs. On y parle en plus de "favoriser le développement des services éducatifs" et de "susciter une coordination des efforts et une planification des ressources".

TABLEAU 11.1

Synopsis des objectifs fondamentaux poursuivis dans les projets antérieurs de restructuration scolaire de l'Île de Montréal

Le Rapport Parent (mars 1966)	Le Rapport Pagé (octobre 1969)	Le projet de Loi 62 (novembre 1969)	Le projet de Loi 28 (décembre 1971)	La Loi 71 (décembre 1972)
1. Objectifs pédagogiques . Garantir à chaque quartier, à chaque municipalité ou à chaque secteur d'enseignement un traitement juste et correspondant à ses besoins et en même temps la plus grande égalité possible dans les services scolaires.	. Rendre accessible à tous un enseignement de qualité et ce sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, du milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales et en assurant à tous de recevoir selon ses besoins. . Assurer aux parents un choix réel entre plusieurs types d'école (au plan linguistique et religieux). . Adapter l'enseignement aux normes des élèves et aux réalités sociales particulières des divers milieux montréalais.	. Assurer l'égalité des services sur tout le territoire	. Assurer une distribution équitable des richesses et des charges.	. Assurer une péréquation ou le rattrapage entre commissions scolaires riches et moins riches. . Favoriser le développement des services éducatifs.
2. Objectifs socio-culturels . Donner aux différents secteurs de l'Île une identification et une représentation démocratique particulière.	. Assurer le respect du pluralisme religieux et des convictions religieuses. . Assurer le respect des deux cultures et des deux langues.	. Assurer le respect du pluralisme religieux.		. Favoriser la coopération entre les groupes religieux et culturels.
3. Objectifs de politique scolaire . Favoriser la participation du public aux orientations de l'enseignement.	. Assurer la démocratisation scolaire. . Favoriser la participation des parents.	. Démocratiser l'administration scolaire . Favoriser la participation des parents.	. Démocratiser les structures scolaires de l'Île.	. Démocratiser le système scolaire.
4. Objectifs organisationnels . Assurer la planification et la coordination du développement scolaire. . Assurer une distribution équitable des charges financières parmi les contribuables.	. Assurer l'efficacité de l'administration		. Rationaliser l'administration.	. Susciter une coordination des efforts et une planification des ressources . Égaliser l'effort fiscal. . Rationaliser les structures scolaires.

Comme on peut aisément le constater à l'examen du tableau synoptique 11.1, deux objectifs en particulier reviennent à toutes les étapes des projets de restructuration: le premier a trait au développement de services éducatifs de qualité qui soient accessibles à tous, également répartis, tout en étant adaptés aux besoins diversifiés. Comme corollaire, il vise une distribution équitable des ressources entre commissions scolaires. Le second objectif porte sur la démocratisation des structures. On sait en effet que, jusqu'à la Loi 71, la majorité des citoyens de l'île de Montréal était privée du droit d'élire leur commissaire. Un troisième objectif, quoique exprimé avec moins de précision, est repris à presque toutes les étapes: la rationalisation des structures administratives et leur efficacité.

En tenant compte de tous les objectifs poursuivis dans les projets antérieurs et qui sont mutuellement exclusifs on aboutit à la liste suivante:

a) objectifs pédagogiques

. Favoriser le développement de services éducatifs de qualité, accessibles à tous, également répartis tout en tenant compte des besoins des divers milieux;

. assurer une péréquation des ressources;

. assurer aux parents un choix réel entre plusieurs types d'école;

. adapter l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières.

b) objectifs socio-culturels

. Donner aux différents secteurs de l'île une identité propre;

. assurer le respect du pluralisme religieux;

. assurer le respect des deux cultures et des deux langues.

c) objectifs politiques (au plan scolaire)

. Démocratiser le système scolaire;

. favoriser la participation des parents.

d) objectifs organisationnels

. Assurer ou susciter une coordination des efforts et une planification des ressources et du développement scolaire;

. rationaliser les structures scolaires;

. assurer l'efficacité de l'administration;

. égaliser l'effort fiscal des contribuables.

Voyons maintenant les objectifs qui ont été proposés au Comité au cours de ses consultations.

2. Les objectifs suggérés actuellement par le milieu - mai 1975 à février 1976 (1)

. Assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience;

. assurer l'autonomie des commissions scolaires dans leur champ propre de responsabilités;

. assurer une plus grande efficacité administrative;

. assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières disponibles;

. permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants;

. assurer à tous un enseignement de qualité, améliorer, développer des services adéquats, c'est-à-dire qui tiennent compte de la langue et de la culture de l'enfant;

. égaliser les chances de chacun en éducation ou corriger les inégalités;

. lever les injustices ou éliminer la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel;

. favoriser le développement et l'épanouissement de la majorité francophone et cela dans le respect de la minorité anglophone;

. constituer progressivement un milieu scolaire montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise;

. répondre au désir de rapprochement mutuel des religions;

---

(1) Tirés du Rapport Proulx, pp. 37-54, du Mémoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal au Comité de restructuration du Conseil scolaire, Montréal, décembre 1975, et du Rapport du sous-comité sur la restructuration sur la participation des parents de la Fédération des comités de parents de l'Île de Montréal, 19 février 1976.

. clarifier le mandat des commissions scolaires au plan religieux et restaurer l'école catholique authentique;

. susciter une coordination des efforts;

. unir les dimensions religieuses et linguistiques;

. consolider les intérêts communautaires des anglophones catholiques;

. renforcer et encourager la compréhension et l'acceptation mutuelles tout en valorisant les différences entre la majorité et la minorité;

. assurer des garanties linguistiques adéquates;

. ajuster le système scolaire aux nouveaux objectifs de la société québécoise;

. garantir aux catholiques anglophones la même autonomie dont jouissent les franco-catholiques et les anglo-protestants;

. assurer aux écoles l'autonomie pédagogique;

. démocratiser l'administration;

. assurer les droits fondamentaux de tous en éducation.

Le tableau synoptique 11.2 permet par ailleurs de voir les ressemblances et les dissemblances entre les "anciens" et les "nouveaux" objectifs. Un premier fait saute aux yeux: presque tous les anciens objectifs ont été repris par l'un ou l'autre des organismes du milieu. Un second phénomène retient l'attention: l'augmentation importante du nombre des objectifs. On en compte exactement le double. Mais il faut savoir que les projets antérieurs et surtout les Bills 62 et 28 avaient suscité dans le milieu l'émergence d'un tout aussi grand nombre d'objectifs. On voulait soit que ces objectifs remplacent ceux de projets de loi ou qu'ils s'y ajoutent (1). Ainsi certains objectifs politiques généraux ont été très explicitement proposés lors des deux premiers projets de loi notamment par le Ministre de l'Education lors de la présentation du Bill 62 (2). L'histoire ne fait donc que se répéter.

---

(1) Voir à ce propos le Rapport Beaulieu I, pp. 15-33 et II, pp. 21 à 43.

(2) L. DUVAL et J.P. TREMBLAY (sous la direction de L. DION), Le projet de restructuration scolaire de l'Île de Montréal et la question linguistique du Québec, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, publication B-45, p. 14.

TABLEAU 11.2

Synopsis des objectifs des projets antérieurs de restructuration et ceux suggérés par le milieu montréalais dans le cadre de l'actuel projet

Les projets antérieurs	Le projet actuel
a) Les objectifs pédagogiques	
. Favoriser le développement de services éducatifs de qualité, accessibles à tous, également répartis tout en tenant compte des besoins du milieu.	. Assurer à tous un enseignement de qualité, développer des services adéquats, c'est-à-dire tenant compte de la langue et de la culture des enfants.
	. Egaliser les chances en éducation.
. Assurer une péréquation des ressources.	. Assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières disponibles.
	. Corriger les inégalités et les injustices dans les ressources et les services.
. Assurer aux parents un choix réel entre plusieurs types d'école	. Permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants.
. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières.	
b) Les objectifs socio-culturels	
. Donner aux différents secteurs une identité propre.	. Constituer progressivement un milieu scolaire montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise.
	. Unir les dimensions religieuse et linguistique.
. Assurer le respect du pluralisme religieux.	. Assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience.

b) <u>Les objectifs socio-culturels</u> (suite)	
	. Répondre au désir de rapprochement mutuel des religions.
	. Clarifier le mandat des commissions scolaires au plan religieux et restaurer l'école catholique authentique.
. Assurer le respect des deux cultures et des deux langues.	. Assurer des garanties linguistiques adéquates.
	. Renforcer et encourager la compréhension et l'acceptation mutuelle de la majorité et de la minorité tout en valorisant les différences.
	. Eliminer la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qui engendrent le système actuel.
c) <u>Les objectifs politiques</u> (au plan scolaire)	
. Démocratiser le système scolaire.	. Démocratiser l'administration.
	. Assurer l'autonomie des commissions scolaires dans leur <u>champ</u> propre de de responsabilités.
	. Consolider les intérêts communautaires des anglophones catholiques.
	. Garantir aux catholiques anglophones la même autonomie dont jouissent les franco-catholiques et les anglo-protestants.
. Favoriser la participation des parents.	. Permettre une plus grande participation des parents.
	. Assurer aux écoles l'autonomie pédagogique.

d) <u>Les objectifs organisationnels</u>	
. Assurer ou susciter une coordination des efforts et une planification des ressources et du développement scolaire.	. Susciter une coordination des efforts.
. Rationaliser les structures scolaires.	
. Assurer l'efficacité de l'administration.	. Assurer une plus grande efficacité administrative.
e) <u>Les objectifs politiques généraux</u>	
	. Favoriser le développement et l'épanouissement de la majorité francophone et cela dans le respect de la minorité anglophone.
	. Ajuster le système scolaire aux nouveaux objectifs de la société québécoise.
f) <u>Les objectifs juridiques</u>	
	. Assurer les droits fondamentaux de tous en éducation.

B - Analyse critique des objectifs

Comme il a été dit au début de ce chapitre, l'analyse critique des objectifs fondamentaux de la restructuration vise essentiellement à juger du rapport qu'ils entretiennent avec l'un ou l'autre des postulats énoncés en introduction et avec la situation concrète sur l'île de Montréal. Nous les passerons successivement en revue en allant du général au particulier.

1er objectif: Assurer les droits fondamentaux de tous en éducation

Pour saisir le sens de cet objectif, il est nécessaire de retourner au mémoire de la CECM:

> La Commission Parent s'était donné des objectifs pédagogiques et sociaux; elle a choisi de proposer une réforme administrative pour atteindre le but poursuivi. La Commission des écoles catholiques de Montréal croit pour sa part que la restructuration administrative actuellement à l'étude ne peut être qu'un élément DANS UN CHEMINEMENT au terme duquel LES DROITS FONDAMENTAUX SERONT ASSURES A TOUS EN EDUCATION.
>
> Tel est l'objectif fondamental de toute restructuration et la pierre angulaire sur laquelle devrait reposer toute nouvelle structure. Faut-il rappeler qu'il existe une différence fondamentale entre un privilège, qui dépend du bon plaisir de celui qui l'accorde, et des droits qui deviennent le moteur de la structure et qui constituent une garantie de la jouissance de certains services scolaires par la population. La reconnaissance de ces droits implique que la population doit avoir à sa disposition des moyens légaux de contrainte au cas où le service ne leur serait pas rendu. (1)

L'examen de ce texte indique premièrement que pour la CECM, les droits fondamentaux ne sont pas encore assurés à tous sur l'île de Montréal; deuxièmement, que les "droits fondamentaux" impliquent la "jouissance de certains services scolaires"; troisièmement, que la reconnaissance des droits implique la garantie et les moyens légaux de les faire respecter.

Malheureusement, la nature des droits fondamentaux n'est pas davantage précisée. Il nous faut donc pousser plus à fond la recherche des droits que la société moderne et en particulier la société québécoise reconnaissent comme fondamentaux.

---

(1) Mémoire de la CECM, décembre 1975, p. 6. C'est nous qui soulignons. Pour éviter d'alourdir les notes, nous référons dorénavant aux mémoires sous cette forme abrégée.

Le préambule de la Loi du ministère de l'Education repris dans la Loi du Conseil supérieur de l'éducation reconnaît explicitement certains de ces droits, soit celui de tout enfant "de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité"; celui des parents "de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants"; enfin celui des personnes et des groupes "de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins" (1).

La Charte des droits et liberté de la personne sanctionnée le 27 juin 1975 par l'Assemblée nationale du Québec compte trois articles touchant directement notre propos:

> 40. Toute personne a droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, à l'instruction publique gratuite.
>
> 41. Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conformément à leurs convictions, dans le cadre des programmes prévus par la loi.
>
> 42. Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés, pourvu que ces établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi.

La Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) traite explicitement de l'éducation à l'article 26:

> 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
>
> 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité et au renforcement des droits de l'homme et des li-

---

(1) S.R.Q. 1964, c. 233 et c. 234. Ce préambule a été textuellement suggéré par les évêques du Québec dans une lettre au Premier Ministre de la Province de Québec, le 29 août 1963. On y voyait l'expression d'un principe sacré: la liberté de conscience. Voir L'enseignement confessionnel, textes de l'épiscopat du Québec, Montréal, Fides, Coll. L'Eglise aux quatre vents, p. 6.

> bertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux et religieux ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
>
> 3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (1)

Le principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959 stipule enfin ce qui suit:

> L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.
>
> L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents.
>
> L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. (2)

L'ensemble de ces dispositions traduit globalement un idéal universel qui n'a certes pas encore été atteint. Mais l'important n'est pas là: il s'agit de savoir si ces droits sont actuellement respectés ou non, garantis ou pas, traduits en des mécanismes et des services qui en rendent, en pratique, l'exercice possible. C'est ce que nous allons examiner.

. Le droit de l'enfant de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité.

Ce droit énoncé dans le préambule de la Loi du ministère et du Conseil supérieur de l'éducation et déjà inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme est évidemment d'une portée si générale qu'il obligerait à lui seul à un examen global de notre système sco-

---

(1) Tiré de P.E. BOLTE, Les droits de l'homme et la papauté contemporaine, Montréal, Fides, 1975, pp. 95-96.

(2) Tiré de P.E. BOLTE, op. cit., p. 386.

laire. On peut dire néanmoins que le système d'éducation du Québec vise explicitement cet objectif. De nombreuses déclarations en témoignent sans équivoque (1). Evidemment, il s'agit de savoir ce que signifie le "plein épanouissement de la personnalité". On sait que la réponse dépend largement des valeurs et de la vision du monde de chacun des citoyens. A leur tour, celles-ci sont fonction du milieu familial et social d'origine, des antécédents culturels ou ethniques, etc. (2). Il n'en demeure pas moins qu'un minimum de consensus social -- certes toujours en évolution -- doit s'établir afin de permettre au système de fonctionner. A cet égard, citons l'interprétation donnée dans un récent document du ministère de l'Education de l'objectif: "le plein épanouissement de la personnalité":

> La compréhension actuelle de cet aspect du but de l'éducation veut que le système favorise le développement optimal de l'autonomie, de la sociabilité et du dynamisme de chaque jeune qu'on doit considérer comme un être émotif, raisonnable, social et libre.
>
> Le système s'articule donc autour du développement de la personnalité de chaque jeune, de façon à lui permettre d'acquérir des connaissances, des habiletés, des attitudes et, de façon générale, une éducation qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts, à ses aspirations, c'est-à-dire à ses besoins réels, en vue de permettre le développement optimal de ses possibilités.
>
> La personnalité d'un individu s'épanouit dans un milieu donné. Le système doit donc inclure des enseignements portant sur les

---

(1) Voir les documents du ministère de l'Education: CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, L'activité éducative, Rapport annuel 1969/70, pp. 31ss; COMITE CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Voies et Impasses, vol. 1, pp. 30-31; au ministère lui-même: L'école coopérative, polyvalence et progrès continu, 1966; le Règlement no 7; L'école, milieu de vie (2) élémentaire, 1975; mais surtout: Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, juin 1975, pp. 23-30; Y. BOUTET et A. MARTIN, Le système scolaire québécois: ses objectifs, ses clientèles et ses ressources, ses composantes administratives, son fonctionnement, janvier 1975.

(2) A cet égard, les récentes enquêtes sociologiques auprès des parents sont révélatrices tout comme les débats qui ont entouré la dernière négociation provinciale.

réalités qui entourent l'individu, sur les rouages de la société dont il fait partie et sur les caractéristiques et les valeurs propres à cette société. La relation qui doit s'établir entre le jeune élève et son milieu environnant est favorisée, au niveau de l'école, par une participation des parents et de la population à la détermination des moyens qui favorisent le plein épanouissement de la personnalité du jeune. Ce but implique donc que le système soit centré sur l'activité éducative et exige une recherche constante de la qualité en éducation. (1)

Nous n'avons pas fait d'enquête systématique permettant de circonscrire avec précision l'état de la situation par rapport à chacun des éléments qui viennent d'être énumérés. Toutefois, il apparaît que dans deux secteurs au moins, non seulement ne peut-on pas parler du "plein épanouissement de la personnalité" mais de "l'épanouissement" tout court: il s'agit des jeunes qui fréquentent les écoles secondaires de l'île et des jeunes des milieux défavorisés. A ces deux niveaux en particulier, il est de commune renommée que le droit au plein épanouissement de la personnalité n'est pas concrètement assuré. L'inquiétude et l'insatisfaction qu'un grand nombre de parents manifestent à propos de l'école secondaire en sont des indices certains (2). Le succès de l'école privée s'explique en partie par la mauvaise réputation du secteur public (3). On sait aussi qu'un grand nombre d'étudiants délaissent l'école secondaire avant d'avoir terminé le cycle de leurs études (4). Sans doute faut-il comprendre qu'il n'y trouve pas de quoi s'épanouir.

Quant aux enfants des milieux défavorisés, leurs chances d'épanouissement sont au départ beaucoup moins grandes que celles des enfants des milieux nantis. De fait, ils se développent moins qu'ailleurs (5). Dans la mesure donc où des changements de structures sont de nature à favoriser le respect de ce droit, il est pertinent de le retenir comme objectif de la restructuration.

---

(1) MINISTERE DE L'EDUCATION, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, juin 1975, p. 25.

(2) Voir Rapport Wener, pp. 118-163, mais surtout pp. 151-156. Voir aussi le Rapport COGES de la CECM, p. 25.

(3) B. TOUPIN, Les attitudes des parents relativement à l'éducation chrétienne au Mont-Saint-Louis, novembre 1974, p. 3.

(4) A. GRAND'MAISON-BOURBEAU, L'abandon scolaire, CECM, 27 février 1976.

(5) Voir notamment C. FOREST, Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la CECM, (cours élémentaire français CECM, octobre 1972). Voir aussi notre chapitre II sur la situation socio-économique des Montréalais.

. Droit des parents de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assure le mieux le respect des droits de leurs enfants.

La Déclaration universelle des droits stipule que "les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants" et le principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant précise que "la responsabilité de l'éducation incombe en priorité à ses parents" tandis que la Charte des droits et libertés de la personne du Québec affirme que "les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants des établissements d'enseignement privés (...)".

Ce droit tel que formulé dans le préambule de la Loi du ministère de l'Éducation visait comme on le sait à protéger surtout les convictions religieuses des parents et leur liberté de conscience (1). Sans vouloir restreindre la portée de cet article, on peut légitimement croire qu'il a au moins cette signification. Qu'en est-il dans les faits?

Sur le plan religieux, il est certain que l'exercice de ce droit est en pratique très limité pour ceux qui ne sont ni protestants ni catholiques ou ceux qui tout en étant catholiques ou protestants ont pris une distance face à leur religion, et enfin pour tous ceux qui de toute façon ne sont pas d'accord avec les orientations des écoles protestantes et catholiques. Comme on l'a vu (2), il n'existe que des écoles catholiques et protestantes bien qu'il soit théoriquement possible qu'il y ait des écoles publiques autres que catholiques et protestantes. Dans les écoles reconnues comme catholiques, les parents jouissent pour leurs enfants du droit à l'exemption mais l'école comme institution demeure toujours confessionnelle: elle "accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la formation chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son action éducative" (3). En somme, le droit à l'exemption se veut une "garantie du droit des parents et des étudiants à la liberté religieuse" (4) mais n'assure pas pour autant aux parents le "droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants", du moins pas à l'intérieur du système public.

---

(1) Voir chapitre VI, p. 240.

(2) Voir chapitre X, p. 346.

(3) Préambule du règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, 4 juin 1974.

(4) Note explicative du règlement du Comité catholique.

Il se trouve même une proportion relativement importante de catholiques qui estiment que l'école publique catholique même reconnue comme telle par le Comité catholique ne répond pas ou ne répond que partiellement à leurs aspirations. Ils estiment en effet qu'en pratique cette école n'a de catholique que le nom et qu'elle n'est plus une "école catholique authentique" en raison de l'esprit de pluralisme qui s'y est instauré (1).

Quels que soient les motifs qui font que l'école publique catholique ou protestante peut ne pas être conforme aux convictions des parents, il reste, pour garantir le droit précité, la possibilité de choisir pour ses enfants l'école privée. Toutefois, l'exercice de ce droit fondamental est limité par l'exigence des frais de scolarité. Même si des enfants satisfont aux critères de sélection qui découlent des objectifs et de la vocation particulière de ces institutions, le manque d'argent peut être un obstacle pour un grand nombre de parents. La majorité des familles montréalaises, soit 60%, ont un revenu familial inférieur à la moyenne (2). Il apparaît donc évident que le droit des parents de choisir les institutions d'enseignement conformes à leurs convictions n'est pas en pratique totalement assuré.

. Droit des personnes et des groupes de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins (3).

. Droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la Loi, à l'instruction publique gratuite.

Ce droit inscrit aussi dans la Déclaration universelle des droits de l'homme n'a pas fait l'objet d'étude spécifique. Mais il nous semble déjà assuré.

. Droit des parents d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leur conviction dans le cadre des programmes prévus par la loi.

---

(1) Voir chapitre IV, page 143.

(2) Voir chapitre II, page 64.

(3) Le Comité de restructuration a déjà fait savoir qu'il ne considérait pas que cette question était reliée à son mandat. Voir Rapport du président aux membres du Conseil, 17 février 1975. Le problème du rapport entre l'enseignement privé et public sur l'île de Montréal a fait l'objet d'une étude particulière de la part du Conseil, voir résolution 24 du 26 avril 1976.

Ce droit, inscrit dans la Charte des droits et liberté de la personne, ne porte que sur l'enseignement. En outre, le droit des parents énoncé ici est limité au "cadre des programmes prévus par la loi". cadre qui peut évidemment s'agrandir comme se rétrécir par l'effet des changements de la loi. Actuellement, les seuls programmes d'enseignement religieux ou moral prévus par la loi sont ceux approuvés par les Comités catholique et protestant (1). Les autres groupes religieux n'auraient donc pas le droit d'exiger pour leurs enfants un enseignement religieux et moral autre que catholique et protestant.

Il faut noter en outre que l'expression "enseignement religieux et moral" était jusqu'à une date récente prise comme une sorte de tout indivisible. Depuis quelques années, un mouvement inverse est en cours et l'on parle de plus en plus de programme "d'enseignement moral" tout court. L'article 16, par exemple, du règlement du Comité catholique précise que l'institution reconnue comme catholique "doit offrir aux élèves exemptés de l'enseignement religieux un programme d'enseignement ou de recherche personnelle dans l'ordre de la formation morale ou de la connaissance du phénomène religieux". Mais encore une fois, il n'existe pas actuellement de programme d'enseignement moral prévu par la loi hormis ceux approuvés par les Comités catholique et protestant lesquels par conséquent peuvent être réputés conformes aux convictions des catholiques ou des protestants mais pas nécessairement à celles des autres parents (2).

Dans l'état actuel de la loi, les droits de tous les parents ne sont donc pas assurés ou ne le sont qu'à demi.

. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé.

Cette obligation que fait la Charte universelle des droits de l'homme découle sans doute du droit général à l'éducation. Nous n'avons pas fait d'analyse précise de la situation en cette matière mais il semble que ce type d'enseignement est généralisé ou en voie de l'être sur l'Île de Montréal.

---

(1) Voir 1964 S.R.Q., c. 235, a.22 en particulier les alinéas c et f. Les articles 203, 3° et 4° de la Loi de l'instruction publique réfèrent aux programmes d'études dans leur globalité qui sont approuvés pour les écoles publiques catholiques, protestantes ou autres. On réfère implicitement en ce qui concerne les écoles publiques et protestantes à l'article 22 e dans la Loi du Conseil supérieur de l'éducation. Quant aux écoles publiques autres, elles n'existent pas encore. Existeraient-elles, qu'il faudrait qu'elles soient qualifiées d'un point de vue religieux pour que des parents puissent exiger un enseignement moral et religieux conforme à leurs convictions.

(2) Un tel programme est toutefois en préparation.

. <u>L'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite</u>.

Ce droit théoriquement accepté n'est effectivement pas respecté dans les faits. La "pleine égalité" demeure pour le moment une illusion. En 1971, sur l'île de Montréal, 65.3% des jeunes de 15 à 24 ans des milieux les plus favorisés étaient aux études contre 21.1% dans les milieux les plus défavorisés (1).

. <u>L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives qui doivent être orientés vers la fin visée par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit</u>.

Nous n'avons pas mené d'étude sur cette question mais il semble qu'il y ait beaucoup de progrès à faire pour coordonner les efforts des municipalités et des commissions scolaires en ce domaine.

En résumé, il apparaît que plusieurs droits fondamentaux reconnus dans la législation québécoise et dans le droit international ne sont pas concrètement respectés ou ne le sont que partiellement. En ce qui concerne le droit général à "l'épanouissement de la personnalité", les lacunes les plus graves sont observées au niveau de l'enseignement secondaire et dans les milieux défavorisés, lacunes qui se répercutent jusqu'au niveau universitaire. En ce qui a trait à la possibilité de choisir une école conforme aux convictions des parents en particulier à leurs convictions religieuses, les progrès demeurent fort lents: les minorités religieuses autres que catholiques et protestantes et d'une manière générale, celles qui n'acceptent pas l'école confessionnelle sont encore mal servies, principalement chez les francophones. L'accès à l'enseignement privé est par ailleurs limité par la fortune des parents. Conséquemment, l'objectif d'assurer les droits fondamentaux de tous en éducation apparaît à maints égards pertinents. Il restera évidemment à voir dans quelle mesure des changements de structures peuvent permettre soit d'assurer le respect de ces droits, soit de les favoriser.

2è objectif: <u>Favoriser le développement et l'épanouissement de la majorité francophone et cela dans le respect de la minorité anglophone</u>.

C'est là un objectif à caractère politique. Il se rattache au second postulat énoncé en introduction: "le Québec est ou doit devenir une province française comme l'Ontario et le Manitoba sont des provinces anglaises" (2). Mais avant d'aller plus loin, il faut se demander s'il

---

(1) Voir chapitre II, page 71.

(2) La non-acceptation de ce postulat entraîne évidemment le rejet de l'objectif comme non pertinent.

est légitime que le système scolaire joue un rôle politique. On peut répondre à cette question de manière théorique ou pratique. Si l'on emprunte la voie théorique, la réponse dépendra des postulats fondamentaux auxquels on adhère eu égard à la nature et au rôle d'un système scolaire. Pour les uns en effet, le "système scolaire a pour but le bien de l'enfant indépendamment de toutes autres considérations". Pour ceux-là, l'objectif proposé n'est pas pertinent. Ceux pour qui le "système scolaire est un des éléments de la société globale et ne peut être isolé des autres éléments que sont les systèmes culturel, économique et politique de la société" (1), l'objectif proposé pourrait effectivement concerner la restructuration.

Il y a ici une analogie intéressante à faire avec le système de radiodiffusion canadienne. Ce système, précise la loi, "devrait être possédé et contrôlé effectivement par des Canadiens de façon à sauvegarder, enrichir et raffermir la structure culturelle, politique, sociale et économique du Canada" (2). La même loi stipule aussi que l'objectif de la Société Radio-Canada est de "contribuer au développement de l'unité nationale et exprimer constamment la réalité canadienne" (3). Il s'agit évidemment, dans le contexte actuel, d'un objectif à caractère hautement politique mais dont la légitimité a été reconnue par le parlement canadien.

Il y a aussi la manière pratique d'examiner la question. Vu sous cet angle, on se demandera si dans les faits notre système scolaire favorise la majorité ou la minorité. La réponse est connue: indépendamment des causes qui expliquent cet état de choses, on sait qu'en 1974-1975, 44.8% des enfants fréquentant les réseaux anglais des huit commissions scolaires de l'île n'étaient pas de langue maternelle anglaise (4). Il est évident qu'en plus d'être "anormal", dans la perspective d'un Québec qui se veut d'abord français, ce phénomène ne favorise pas la majorité francophone. Au contraire, il la défavorise dans la mesure où privant la majorité francophone de l'une de ses sources normales d'accroissement, il contribue à modifier en faveur de la minorité anglophone le rapport de force politique.

L'actuelle division du système scolaire isole une partie de la communauté anglophone de la communauté francophone. En cela, le système

---

(1) Voir les postulats 7 et 8 de l'introduction de cette partie.

(2) Statuts revisés du Canada, 1970, c. B-11, a.3, b et c. C'est nous qui soulignons.

(3) Ibid., a.3, g, iv. C'est nous qui soulignons.

(4) Voir chapitre V, p. 187.

scolaire nuit au développement d'un Québec qui soit d'abord français puisqu'il contribue puissamment avec d'autres institutions législatives, judiciaires, hospitalières, culturelles à perpétuer le cadre social fondamentalement dualiste (1) qui est celui de l'île de Montréal depuis deux siècles et qui permet aux communautés anglophone et francophone de vivre côte à côte sans vraiment avoir à se parler. Quand elles se parlent au travail ou dans le commerce, elles le font surtout en anglais (2).

Si donc on accepte le postulat d'un Québec français et si l'on accepte aussi celui de l'existence d'une relation entre le système scolaire et les autres parties de notre système social, l'objectif proposé apparaît effectivement pertinent. Dans le cas contraire, il ne l'est pas.

3è objectif: Ajuster le système scolaire aux nouveaux objectifs de la société québécoise.

La pertinence de cet objectif suppose deux postulats fondamentaux: premièrement, que le système scolaire n'est pas un en-soi isolé du reste de la société (3); deuxièmement, que c'est la société québécoise qui sert de cadre de référence à la restructuration scolaire et non la société canadienne. Si l'on rejette l'un et l'autre de ces postulats, cet objectif n'est pas pertinent. Si, au contraire, on les accepte, il faut préciser le sens de l'objectif et examiner à quelles réalités concrètes il réfère.

Ceux qui ont proposé cet objectif (4) ont employé pour décrire ce qu'ils croyaient être ces "nouveaux objectifs de la société québécoise" des expressions larges dont le contenu précis est difficile à identifier. Ainsi, ils ont parlé "du renouvellement de l'identité québécoise". On comprend aussi par l'examen du contexte, que cette nouvelle identité québécoise signifie la volonté d'éliminer la reproduction des "divisions économiques, sociales et culturelles" pour passer à "une société égalitaire, fraternelle, ouverte à la variété des façons de voir le monde qui y coexiste". Or, explique-t-on, historiquement le système scolaire québécois a objectivement "accentué les facteurs de différenciation, de fractionnement et d'isolement" de la société.

---

(1) Voir les réflexions du Rapport Gendron sur ce cadre social, dans livre 1, La langue de travail, pp. 139-141.

(2) Voir chapitre 1, pp. 38-39.

(3) Voir postulats 7 et 8 de l'introduction de cette partie.

(4) Il s'agit en fait du module de sciences religieuses de l'Université du Québec à Montréal.

> Sur le territoire montréalais tout spécialement, l'école n'a servi qu'à renforcer l'inégalité croissante entre les divers groupes économiques (...) et sociaux et l'isolement des groupes culturels (divisions religieuses et linguistiques des écoles). L'expression "les deux solitudes" traduit bien la perception anglophone et francophone de ce fait.

Il ne fait pas de doute que la société québécoise a voulu renouveler son identité (1). Le slogan de 1960: "C'est le temps que ça change" est encore vivant dans la mémoire de tous. Ce qui s'en est suivi aussi. Il est certain aussi que l'un des traits de cette nouvelle identité est la volonté de la société de se vouloir d'abord française (2). Elle cherche aussi, sans toutefois y être parvenue tout à fait (3), à définir le plus justement possible la place de la communauté anglophone au sein de cette société.

L'élimination des fonctions de reproduction des divisions économiques et sociales fait-elle aussi partie de cette recherche d'une nouvelle identité québécoise? En principe, tout le monde répondra oui puisqu'un tel objectif se confond avec l'idéal démocratique lui-même auquel tout le monde souscrit. En pratique, on sait que cet objectif fait l'objet d'un débat idéologique et politique de fond: il porte non seulement sur les meilleurs moyens à mettre en oeuvre pour l'atteindre mais sur les structures sociales et économiques de notre société dans leur ensemble, bref sur "le système" (4). Le politicologue Léon Dion a bien résumé les idéologies politiques qui s'affrontent actuellement chez nous:

> On distingue quatre modes d'expression du nationalisme québécois: un nationalisme <u>conservatiste</u> qui, dans la plupart de ses formes, se définit par l'acceptation mitigée de la communauté politique canadienne et par référence à un type pré-industriel de société procurant une forte teinte de corporatisme au régime politique souhaité; un nationalisme <u>libéral</u> qui lui aussi adhère de façon mitigée à la communauté politique canadienne et qui, par contre, s'engage à fond dans le Welfare State et endosse sans réserve le projet de la société moderne, urbaine et industrielle; un nationalisme <u>social-démocrate</u> qui, par son idéologie nationale, prône l'indépendantisme et par conséquent, le rejet de la communauté politique canadienne et, par son idéologie sociale, vise à la promotion socio-économique de l'ensemble de la collectivité québécoise; un nationalisme <u>socialiste</u>, enfin, qui, dans l'ensemble, poursuit le même pro-

---

(1) Voir chapitre 1, page 29.

(2) Voir chapitre 1, page 32.

(3) <u>Ibid</u>.

(4) Voir chapitre 11, pp. 62-63.

jet national que le nationalisme social-démocrate et qui, dans le domaine social, notamment sous sa forme marxiste-léniniste, vise à une révolution radicale. (1)

Un premier "renouvellement de l'identité québécoise" s'est produit vers les années '60, quand il y eut passage du nationalisme conservatiste à un nationalisme libéral. Mais il est non moins évident que le nationalisme social-démocrate et son idéal de "promotion socio-économique" et le nationalisme socialiste qui vise une révolution radicale tentent tous deux de remplacer ce nationalisme libéral. C'est précisément l'objet de la lutte politique et sociale à laquelle on assiste actuellement.

"Ajuster le système scolaire aux nouveaux objectifs de la société québécoise" signifie donc très certainement être cohérent avec le projet d'un Québec français mais aussi, dans l'état actuel des choses, avec les objectifs du libéralisme dont le Welfare State est pour le moment la forme privilégiée. L'élimination des "fonctions de reproduction de la division économique, sociale et culturelle" n'est très certainement pas l'objectif dominant de la société québécoise actuelle si l'on accepte de donner aux mots utilisés par ceux qui ont fait cette recommandation leur sens technique et précis. Cet objectif est celui de la social-démocratie et plus encore, du socialisme. Autrement dit, notre système d'éducation n'a très certainement pas pour but d'abolir la hiérarchie sociale au sein de notre société, mais au contraire de permettre que chacun des individus développe au maximum ses talents afin que toutes les "cases" du système soient adéquatement remplies. Ainsi, le système fonctionnera harmonieusement, chacun recevant alors une "juste rétribution" correspondant à son mérite.

Le Conseil de développement social de Montréal tenait en 1966 dans le sillage du Rapport Parent, des propos qui expriment fort bien cette vision des choses:

> (...) Dans la société industrielle, le statut social d'un individu sera largement déterminé par son savoir-faire et ses connaissances; l'idéal démocratique de "chances égales pour tous" exige que chacun puisse évoluer dans cette hiérarchie mobile selon ses goûts et ses aptitudes et c'est là que le libre accès à l'éducation devient critique.

> Et l'on citait alors le Rapport Parent:

> On peut donc affirmer sans hésitation que la justice la plus

---

(1) Dans Nationalisme et politique au Québec, HMH, Montréal, 1975, p. 132. Voir en particulier les chapitres II et III sur les nationalismes libéral, social-démocrate et socialiste. C'est nous qui soulignons.

élémentaire que chacun exigerait également accès aux ressources éducatives de la société afin de s'épanouir pleinement selon les lignes de force ou les tendances de son être.

On concluait un peu plus loin:

Il faut cependant reconnaître qu'une authentique réforme en éducation -- dans l'optique de la mobilité verticale basée sur les aptitudes -- ne saurait se réaliser, sans qu'on songe en même temps à la redistribution des revenus et à la subvention des services relatifs à l'habitat, à la santé et aux loisirs, entre autres. (1)

C'est là une description brève mais éclairante du Welfare State et qui constitue le véritable objectif socio-économique que poursuit la société québécoise. A cet égard, elle n'a d'ailleurs fait que rattraper la société canadienne et nord-américaine dans son ensemble (2). La pertinence de la proposition du module de sciences religieuses de l'UQUAM dépend donc largement de la pertinence que l'on reconnaît aux objectifs de la société québécoise eux-mêmes.

4è objectif: Assurer à tous un enseignement de qualité, développer des services adéquats en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

Cet objectif fondamental est sans doute celui qui a été proposé par le plus grand nombre d'organismes du milieu. Etant donné son caractère général, il y a lieu que l'on en précise la portée.

Il est certain d'abord que son contenu réel dépend largement de la conception que l'on se fait de l'école (3) et de ses finalités. Cette conception peut dépendre à son tour de l'origine socio-économique, culturelle et religieuse des parents. C'est donc dire qu'ici encore les postulats fondamentaux auxquels chacun adhère revêtent une importance

---

(1) Opération: Rénovation sociale, pp. 99-100. C'est nous qui soulignons.

(2) Marcel RIOUX a parlé, pour décrire ce processus, de l'idéologie de rattrapage. Voir Sur l'évaluation des idéologies au Québec dans la Revue de l'institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1 (1968) 112-117.

(3) Le Rapport Wener par exemple a mis en lumière trois conceptions de l'école, l'une centrée sur la formation du caractère et le respect de l'autorité, l'autre sur la compétence et le pluralisme, l'autre sur le milieu de vie, l'épanouissement et l'autonomie. Voir pp. 119-148 et p. 207.

capitale. Nous n'en donnerons qu'un exemple: celui pour qui le Canada ou le Québec est un pays bilingue et biculturel estimera qu'un enseignement de qualité doit permettre aux étudiants de devenir bilingues. Celui pour qui le Québec doit devenir français insistera avant tout sur la primauté de l'apprentissage du français. Celui qui se sent appartenir à une nation française et catholique estimera qu'un enseignement de qualité doit permettre la formation religieuse de la personne tandis qu'un protestant sera plutôt d'avis que la réalisation de cet objectif relève avant tout de la famille ou de l'Eglise.

Il en va de même pour ce qui est des "services adéquats". Ce qui est adéquat pour les uns peut ne pas l'être pour les autres. D'ailleurs on reconnaît qu'il appartient aux commissions scolaires locales, voire aux écoles, de juger de ce qui est adéquat. Elles sont, croit-on, mieux en mesure d'évaluer leurs besoins (1). Il serait donc probablement téméraire de poser un jugement global et définitif sur la qualité des services éducatifs dispensés sur l'Île.

Rappelons toutefois que la plupart des commissions scolaires estiment offrir à leur population des services éducatifs de qualité (2). Il est cependant apparu après un examen plus approfondi qu'il existait entre les commissions scolaires des disparités assez importantes en ce qui concerne les ressources humaines consacrées aux services aux étudiants ou aux services à l'enseignement, disparités dues en bonne partie à l'inégalité des populations et à l'actuel mode de financement basé sur le principe du "per capita" (3). Il est difficile de dire si ceux dont les ressources sont moins grandes dispensent de moins bons services mais il apparaît évident que l'idéal poursuivi d'offrir à tous des chances égales en éducation se trouve mal servi par ces disparités.

Un second point retient l'attention: des représentants des parents et de ceux qui oeuvrent dans le réseau anglo-catholique s'estiment défavorisés pour ce qui est de la qualité des services reçus (4). Selon eux, deux causes expliquent cette situation: a) l'absence de pouvoir politique de la "communauté anglophone-catholique" qui s'accompagne d'un sentiment croissant d'être minoritaire et qu'accentue une certaine domination de la part des francophones; b) l'obligation du bilinguisme à laquelle sont soumis les administrateurs du réseau anglo-catholique (5).

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 292-294, chapitre VI, p. 216.

(2) Voir chapitre VI, pp. 207-208

(3) Voir chapitre VI, p. 234.

(4) Voir chapitre V, p. 200.

(5) <u>Ibid.</u>

Ces explications se situent à l'intérieur d'une problématique où l'on conçoit l'éducation comme la responsabilité des sous-groupes qui composent la société. Pour ceux qui estiment que l'éducation relève de la société dans son ensemble, la situation décrite ne revêt pas le caractère anormal qu'on lui prête. Il apparaît plutôt normal qu'en société, les règles usuelles de la démocratie prévalent. De même, ceux qui favorisent une société française rejetteront le postulat implicite de la position anglo-catholique. Dans la perspective canadienne, l'analyse des anglo-catholiques est au contraire parfaitement compréhensible et l'attitude de la communauté francophone constitue une pression difficile à supporter.

Ceci dit, il n'en demeure pas moins que des enfants fréquentent les écoles anglo-catholiques et comme tous les enfants, ils ont droit à des services éducatifs de qualité et équivalents à ceux que reçoivent les autres enfants. Or, on a pu noter qu'effectivement il existait des disparités réelles entre le réseau franco-catholique et le réseau anglo-catholique moins quant à la quantité des services dispensés que quant aux ressources humaines affectées à ces services. Ces disparités tiennent peut-être pour une part à la structure administrative et politique des commissions scolaires qui sont dominées par les francophones. Cela est possible mais nous n'avions pas les moyens de le vérifier. Chose certaine, la population peu nombreuse dans plusieurs secteurs joue en leur défaveur précisément parce que, comme le montre les ratios, on tend à affecter les ressources selon une égalité proportionnelle aux nombres d'élèves qui fréquentent chacun des secteurs (1). (Toutes ces remarques s'appliquent mutatis mutandis au secteur français du PSBGM).

5è objectif: Egaliser les chances en éducation

Cet objectif peut revêtir deux sens: il peut signifier que la société entend prendre les dispositions pour que, quelles que soient la fortune, l'origine socio-économique ou socio-culturelle de l'enfant, sa condition de santé physique ou mentale, il puisse accéder à des services éducatifs qui vont lui permettre de développer ses potentialités. On parle alors de "l'égalité des étudiants en face des divers moyens que le système scolaire met à leur disposition pour développer leur potentiel d'intelligence" (2). On parle en anglais de "equality of opportunity". C'est très exactement ce cadre de référence qui a servi à l'analyse de l'objectif précédent. Nous avons tenté de voir si sur l'Île de Montréal, les commissions scolaires offraient des services équivalents tenant compte des besoins diversifiés de leurs clientèles. Nous avons estimé que cet objectif était pertinent et collait à la réalité montréalaise car il

---

(1) Voir chapitre VI, p. 233.

(2) P.W. BELANGER, L'école polyvalente: ses incidences sociales, dans Ecole et société au Québec, t. 2, p. 339.

existe effectivement des disparités dans les services offerts.

La seconde conception du même objectif remet d'abord en cause le postulat selon lequel le potentiel d'intelligence des enfants est en quelque sorte inné. Il affirme plutôt que le degré d'habilité intellectuelle est fonction de la classe sociale à laquelle l'enfant appartient (1). Dès lors, la question qui se pose est la suivante: notre mode d'organisation sociale est-il responsable des inégalités observées? Si la réponse est oui, l'objectif proposé demeure toujours pertinent. Mais il faudra du coup admettre que la mise en place de services adéquats ne sera toujours que d'un piètre secours pour assurer l'égalité des chances. C'est ce que montrent les évaluations des expériences américaines, québécoises et montréalaises (2). Mais il faudra en outre se demander si notre système scolaire ne contribue pas dans les faits à renforcer ce mode d'organisation sociale (3).

6è objectif: Assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières disponibles.

L'analyse a effectivement révélé qu'il y avait une mauvaise répartition des ressources humaines sur l'île de Montréal. Les secteurs les plus populeux sont bien dotés alors que les moins populeux ont tout juste l'essentiel. Cela s'explique évidemment par la disparité dans les ressources financières dont l'importance dépend à son tour de la taille de la population (4). L'objectif est donc tout à fait pertinent.

7è objectif: Corriger les inégalités et les injustices dans les ressources et les services.

Cet objectif est en fait assimilable aux trois derniers. Mais

---

(1) "Les enfants d'un milieu favorable au développement intellectuel i.e. de classe moyenne et supérieure ont (...) en moyenne ce que plusieurs enquêtes ont montré un quotient intellectuel mesuré et un rendement académique supérieurs à ceux de leurs camarades issus de milieux culturellement défavorisés, où les parents sont fonctionnellement illettrés, où les livres sont peu valorisés, sinon méprisés, etc."

(2) Voir chapitre VI, pp. 237-239.

(3) Voir à cet égard l'essai déjà cité de P.W. BELANGER sur l'école polyvalente.

(4) Voir chapitre VI, p. 234.

il introduit en même temps la notion d'injustice et donc aussi de celle de droit. Il est certain qu'il existe des inégalités dans les ressources et les services, lesquelles peuvent aussi être des injustices.

8è objectif: Permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants.

La liberté des parents dans le choix de l'école de leurs enfants est en effet limitée. En principe, à moins d'entente entre les commissions scolaires concernées, les parents de foi catholique doivent envoyer leurs enfants à l'école catholique et les parents de foi protestante à l'école protestante (1). Seuls les non-catholiques et les non-protestants ont le choix. En second lieu, la connaissance insuffisante soit du français, soit de l'anglais entraîne une limite dans le choix de l'école. Ceux qui ne connaissent suffisamment ni l'un ni l'autre vont à l'école française. Enfin, le choix est limité du moins en principe, à l'école du quartier. Quand on suggère de permettre une plus grande liberté des parents dans le choix de l'école pour leurs enfants, il faut tenir compte de toutes ces dimensions.

La première contrainte est fondamentale puisqu'elle est corrélative au type même de commission scolaire que nous connaissons. Permettre à tout enfant quelle que soit sa religion, de fréquenter indifféremment les commissions scolaires pour catholiques et pour protestants, c'est changer l'un des éléments constitutifs du système et donc le système lui-même puisque par définition, les commissions scolaires sont pour catholiques et pour protestants.

La seconde contrainte a trait à la langue: les dispositions actuelles de la loi veulent affirmer le principe du caractère français des écoles du Québec. On peut remettre en question les modalités d'application de ce principe (et de fait, elles sont remises en question) mais la question de fond porte sur le principe. Nous sommes renvoyés dès lors aux postulats fondamentaux: pour qui prône l'idée d'un Canada bilingue et biculturel, les contraintes de la loi actuelle n'ont pas de sens; pour qui au contraire croit que le Québec est ou doit devenir une société française, ces contraintes peuvent être ou bien jugées satisfaisantes ou au contraire remises en question parce que jugées inadéquates pour atteindre l'objectif visé.

La troisième contrainte est d'ordre géographique. Pour des raisons administratives (v.g. la planification scolaire) et sans doute traditionnelles (v.g. l'unité paroissiale chez les catholiques), les bassins des écoles sont en général assez étanches de telle sorte que géné-

---

(1) On connaît bien sûr la controverse qui règne à ce propos sur l'île de Montréal entre le PSBGM et les autres commissions scolaires. Voir chapitre X, p. 336 ss.

ralement les parents doivent envoyer leurs enfants à l'école paroissiale ou, s'il s'agit du secondaire, à l'école sise dans un bassin délimité. La levée de cette contrainte aurait pour but de permettre aux parents de choisir pour leurs enfants une école qui corresponde davantage à leurs aspirations. On présuppose dès lors que les écoles publiques n'obéiraient pas toutes au même modèle pour ce qui est de leur vocation générale, de leur mode de gestion académique et de leur style de vie.

L'objectif recommandé est-il pertinent? Il est évident que pour en juger entre en ligne de compte les postulats fondamentaux. Si l'on tient pour vrai que "le système scolaire a pour but le bien de l'enfant indépendamment de tout autre considération" (postulat 8), l'objectif proposé devrait être accepté dans son intégralité. Seules les limites administratives et financières qu'il serait déraisonnable de franchir devraient alors être prises en considération.

Si au contraire, on estime que le système scolaire est "un des éléments de la société globale et ne peut être isolé de ces autres éléments que sont les systèmes culturel, économique et politique de la société", l'objectif devra être évalué à la lumière des autres objectifs de la société tant au plan culturel, économique que politique. Dès lors, il reste à déterminer à quelle société on se réfère: les uns se situent dans le cadre d'un Canada bilingue et biculturel, les autres dans celui d'une province française, d'autres enfin dans celui d'un Canada français, nation inséparablement française et catholique.

Une fois ces questions tranchées, il faut aussi considérer la recommandation sous l'angle pédagogique. A cet égard, tout le monde convient que l'administration est au service de la pédagogie et non l'inverse.

9è objectif: Adapter l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières.

Cet objectif présuppose évidemment qu'il y a sur l'Île de Montréal des milieux diversifiés dont les caractéristiques méritent d'être respectées. Il faut se rappeler ici que les mêmes mots appartiennent souvent à des idéologies diverses et quelquefois contradictoires. Tour à tour, selon les interlocuteurs, ces réalités sociales prennent une teinte économique, culturelle ou religieuse, voire politique, ou plusieurs de ces teintes à la fois. Tout le problème consiste donc "à préciser ce que l'on entend par réalités sociales particulières" car tous n'ont pas de la société la même vision.

L'objectif apparaît donc pertinent dans la mesure où un certain consensus social peut se faire sur ce qui constitue les véritables besoins des élèves et sur la nature des "réalités sociales particulières".

10è objectif: <u>Constituer progressivement un milieu scolaire montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise</u>.

On doit comprendre à la lecture de cet objectif recommandé par les cadres de la CECM, que le milieu scolaire montréalais n'est pas le reflet d'une culture québécoise puisqu'on souhaite qu'il le devienne progressivement.

Pour saisir le sens de cet objectif, il faut retourner au mémoire de cette association à la commission parlementaire qui a étudié le projet de Loi 28. Les cadres de la CECM l'avaient proposé une première fois. Ils écrivaient:

> En effet, jusqu'à présent, le système scolaire québécois a remis aux collectivités linguistiques (francophones et anglophones) et confessionnelles (catholiques et protestants) la responsabilité de transmettre aux jeunes à la fois les connaissances, les valeurs et la vision de la société dans laquelle ils évoluent. Cette organisation scolaire n'a certes pas contribué à un développement optimal d'une communauté culturelle et sociale. Objectivement, on se retrouve aujourd'hui, à Montréal plus particulièrement, avec deux cultures, deux visions du monde, deux solitudes qui cohabitent sans réellement se rejoindre. Parce que la société québécoise n'a pu assumer directement -- dans sa totalité et sa diversité -- la responsabilité de l'école, celle-ci a été utilisée par d'autres groupes (les collectivités canadienne-française et canadienne-anglaise) à leurs fins spécifiques. Le système scolaire a servi d'instrument d'organisation et de développement social pour d'autres groupes que la société québécoise comme telle, dans son ensemble.

Il est évident ici encore que c'est la société québécoise qui sert de cadre d'analyse. D'ailleurs le mémoire précisait: "La collectivité québécoise se doit, dans quelque contexte constitutionnel que ce soit, de renforcer ses caractéristiques fondamentales à l'aide du seul instrument collectif légitime qu'est l'Etat." Et l'on poursuivait:

> Selon nous, la question fondamentale se pose ainsi: Voulons-nous une réforme scolaire à Montréal qui consolidera la situation actuelle ou voulons-nous une réforme scolaire à Montréal qui tendra vers l'instauration d'une société québécoise, où les principaux partenaires se définiront d'abord les uns par rapport aux autres plutôt qu'à l'exclusion les uns des autres, ou encore, <u>par rapport à d'autres réalités extérieures à celles du Québec</u>? (1)

---

(1) Dans <u>Journal des Débats</u>, 94 (26 octobre 1971) B-4715. C'est nous qui soulignons. Leur position à ce sujet semble avoir évolué depuis.

Les cadres ne désiraient donc pas pour autant un nivellement des cultures: ils souhaitaient leur épanouissement. Mais plutôt que de les voir séparer dans des structures étanches, ils voulaient que ces forces agissantes soient orientées vers un objectif commun pour ainsi, disaient-ils, "constituer un milieu qui soit le reflet d'une culture typiquement québécoise". En d'autres termes, cette culture devait être la résultante de la convergence des forces culturelles en présence.

Ces explications éclairent donc le sens de l'objectif qui nous est proposé ici. Il se rapproche du second objectif étudié, soit "favoriser le développement de la majorité francophone dans le respect de la minorité anglophone", mais il s'en distingue en ce qu'il accorde un rôle actif à chacun des groupes culturels dans la détermination des objectifs communs.

Pour juger de sa pertinence, il faut ici encore se demander si l'on accepte de situer le débat à l'intérieur du contexte québécois. Si oui, on doit aussi reconnaître que l'analyse de la situation par laquelle on justifie cet objectif demeure toujours valable: la société montréalaise demeure toujours une société où vivent deux solitudes même s'il faut reconnaître que certains facteurs d'isolement commencent à s'atténuer (1).

11è objectif: Unir dans les structures les dimensions religieuses et linguistiques.

Cet objectif repose sur le postulat suivant: "L'éducation est la responsabilité des parents vus comme groupe religieux, comme groupe ethnique ou les deux à la fois" (postulat 4). Dans la mesure où on accepte ce postulat comme principe fondamental de l'organisation scolaire, l'objectif proposé est pertinent. Même si ce sont les parents qui ont choisi d'envoyer leurs enfants dans les écoles anglo-catholiques qui proposent cet objectif, il est valable pour tout groupe quelque peu homogène sur le plan culturel ou religieux ou les deux plans à la fois. Seules les contraintes économiques et les exigences pédagogiques viennent en restreindre la portée. Actuellement, l'objectif proposé s'appliquerait principalement aux structures politiques et, dans certaines commissions scolaires, aux structures administratives et pédagogiques. Au niveau de l'école, la religion et la langue sont déjà unies.

L'objectif est donc pertinent dans la mesure où l'école est vue comme une institution qui appartient et est d'abord au service des sous-groupes qui forment la société. Il a une portée différente pour ceux qui voient l'école comme une institution au service de la société dans son ensemble.

---

(1) Voir chapitre I, notamment pp. 28-49.

12è objectif: Assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience.

Cet objectif a déjà fait l'objet d'un examen (1). Nous avons vu qu'effectivement notre système actuel n'assurait pas ce respect. Il est donc pertinent de le retenir.

13è objectif: Répondre au désir de rapprochement des religions.

On constate effectivement que les diverses confessions, en particulier les confessions chrétiennes ont depuis le début du siècle mais surtout depuis les dix dernières années tenté de se rapprocher les unes des autres (2). A notre connaissance, le mouvement oecuménique n'a guère atteint le monde scolaire (3) sauf occasionnellement comme lors de la Semaine de la prière pour l'unité des chrétiens.

Des chrétiens, tant catholiques que protestants, estiment qu'il est contraire à l'esprit même des religions de séparer les enfants d'après la religion à laquelle ils appartiennent. C'est empêcher, disent-ils, au moment même où ils se forment, non seulement l'apprentissage pratique à des attitudes de tolérance mais davantage et surtout peut-être l'enrichissement mutuel que procure ou peut procurer le contact des religions. Pour ceux qui estiment que le système scolaire doit être au service des confessions religieuses (4) particulières, cet objectif peut demeurer pertinent mais il aura alors une portée pratique différente.

14è objectif: Clarifier le mandat des commissions scolaires au plan religieux et restaurer l'école catholique authentique.

Cet objectif suppose évidemment que l'on estime que le mandat actuel des commissions scolaires sur le plan religieux n'est pas clair et que l'école a perdu son caractère authentiquement catholique. Examinons d'abord le premier point.

Voici les devoirs qui sont imposés aux commissaires et aux syndics eu égard à la religion. L'article 203 de la Loi de l'instruction publique précise qu'il est de leur devoir:

---

(1) Voir le premier objectif, p.379 ss.

(2) Voir chapitre III, p. 103.

(3) Alors qu'il se fait beaucoup de choses dans le domaine social. Voir chapitre VIII, p. 283.

(4) Voir par exemple chapitre VII, pp. 245-246 et VIII, pp. 282-284.

3° De prendre les mesures nécessaires pour que les cours du niveau de la première année à celui de la onzième inclusivement, adoptés ou reconnus pour les écoles publiques catholiques ou protestantes, selon le cas, soient dispensés à tous les enfants domiciliés dans le territoire soumis à leur juridiction s'ils sont jugés aptes à suivre ces cours et désireux de s'y inscrire. A cette fin, les commissaires ou les syndics d'écoles doivent prendre l'une ou plusieurs des mesures suivantes, à savoir, organiser ces cours dans leurs écoles ou se prévaloir des dispositions des articles 469 à 495 ou de l'article 496;

4° De s'assurer que les cours d'études dispensés dans leurs écoles sont conformes aux programmes d'études et aux règlements édictés ou approuvés pour les écoles publiques catholiques, protestantes ou autres, selon le cas; (1)

5° D'exiger que, dans les écoles, sous leur contrôle on ne se serve que des manuels et du matériel didactique autorisés.

Le même article 203 prévoit encore au sixième alinéa qu'il est du devoir des commissaires et des syndics d'écoles "de faire des règlements pour la régie de leurs écoles et de les communiquer par écrit, aux instituteurs sous leur contrôle". Ces règlements pourraient sans doute porter sur des questions religieuses comme les prières à faire au début des classes ou les activités liturgiques, les symboles religieux à afficher à l'école, etc.

En outre, le règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation du 4 juin 1974 confie d'autres pouvoirs et devoirs "à l'autorité scolaire", c'est-à-dire notamment "à toute corporation de commissaires ou de syndics d'écoles" (2). Ce règlement lui accorde le pouvoir de demander au Comité catholique la reconnaissance du caractère catholique de l'école et sa révocation (art. 4,b) (3). Il oblige aussi les commissaires, en autant que faire se peut, à n'engager pour les éco-

---

(1) C'est nous qui soulignons.

(2) Bien que ce ne soit pas précisé, on a sans doute voulu parler ici des commissaires ou des syndics d'écoles élus au sein de commissions scolaires pour catholiques. On voit mal en effet comment le Comité catholique pourrait faire des règlements s'appliquant aux municipalités scolaires pour protestants. Cette imprécision nous apparaît être un bon exemple de la confusion que crée la présence dans la même loi des deux régimes scolaires dont on a parlé plus haut.

(3) Pour être plus précis, le règlement ne parle pas du devoir qu'aurait l'autorité scolaire de demander la reconnaissance. Il ne traite que de son pouvoir de demander la révocation de cette reconnaissance. Voir chapitre X, p. 350.

les que du personnel de foi catholique (art. 22). Il fait aussi à l'autorité scolaire un devoir "de tenir compte des besoins et des exigences propres aux institutions (c'est-à-dire, aux écoles reconnues comme catholiques) lorsqu'elles procèdent à l'engagement et à l'affectation du personnel dirigeant et des personnels enseignant et non enseignant". Enfin, le règlement fait un devoir aux commissaires de "prendre les mesures pour assurer les tâches d'animation et de coordination des activités d'enseignement religieux et de pastorale dans les institutions soumises à leur juridiction" (art. 26). Tel est donc le mandat des commissaires des commissions scolaires pour catholiques tel que défini par la loi, mais surtout par le règlement du Comité catholique.

Quant au règlement du Comité protestant, il n'accorde qu'un seul pouvoir à "l'autorité scolaire", celui de demander la reconnaissance et la révocation du caractère protestant d'une école mais ne lui fait aucun devoir.

Vu sous l'angle juridique, ce mandat apparaît plutôt clair et non équivoque. L'ambiguïté nous semble plutôt résider dans les interprétations divergentes que l'on retrouve dans le milieu (1). Selon une première interprétation, les commissaires sont les mandataires d'une communauté confessionnelle, catholique ou protestante selon le cas, dont ils doivent partager la foi; selon une seconde, les commissaires administrent au nom de l'Etat tout en ayant été désignés par une population locale en l'occurrence majoritairement catholique dont ils respectent les caractéristiques religieuses. Mais ils n'ont pas alors à privilégier les valeurs religieuses d'une confession plutôt qu'une autre. Ils doivent cependant tenir compte d'une manière positive de la dimension religieuse de l'éducation en aménageant les conditions favorables à l'épanouissement de cette dimension. Ceci dit, ils ne sont pas tenus de partager les valeurs religieuses et la foi des catholiques (2) pas plus d'ailleurs que les députés de l'Assemblée nationale et les conseillers municipaux.

Où se situent dans ce débat les autorités religieuses catholiques? En ce qui concerne l'archevêque de Montréal, il ne fait aucun doute qu'il partage la première tendance. Dans une lettre qu'il faisait parvenir au président du Comité de restructuration en juin 1974, Mgr Grégoire écrivait:

> L'application (du règlement du Comité catholique) exige logiquement l'élaboration de politiques appropriées au niveau de la commission scolaire. Cela veut dire qu'à tous les paliers de responsabilité: cadres, <u>commissaires</u>, il faut <u>retrouver</u> des

---

(1) Voir chapitre VII, p. 245 ss.

(2) D'ailleurs, la Loi de l'instruction publique ne pose pas comme condition d'éligibilité l'appartenance au catholicisme. Voir chapitre X, pp. 334-335.

> personnes qui poursuivent les valeurs éducatives chrétiennes et prennent leurs décisions en conformité avec celles-ci. (1)

On peut aussi citer les propos que tenait Mgr Jean-Marie Lafontaine au nom de l'archevêque de Montréal à la commission parlementaire qui a étudié le Bill 28. Au ministre Saint-Pierre qui soulignait que dans une commission scolaire unifiée, les catholiques, parce que majoritaires, éliraient en pratique des commissaires catholiques, Mgr Lafontaine avait répondu en invoquant la situation créée par la Loi 27 érigeant hors de l'île de Montréal des commissions scolaires pour catholiques (2):

> (...) je pense, avait-il dit, que selon la Loi 27, les commissaires qui auront été élus pour diriger les commissions catholiques auront été élus en fonction d'un mandat de la population. Il y aura une liste et ce seront les catholiques qui diront: Nous voulons des commissaires catholiques pour diriger les écoles catholiques, tandis que, dans les commissions scolaires unifiées, à ce moment-là, c'est indistinct. Personne ne reçoit de mandat précis par rapport à l'aspect de l'éducation chrétienne. (3)

Les propos du Comité catholique sur ce même sujet nous ont semblé appartenir plutôt à la seconde tendance. Voici en effet comment le Comité s'exprimait à l'occasion de la promulgation du règlement:

> LA RESPONSABILITE DE L'AUTORITE SCOLAIRE
> Dans le secteur public, toute corporation scolaire a pour objectif de mettre en place les services éducatifs propres à assurer la formation intégrale de la clientèle étudiante qu'elle dessert. Une commission scolaire qui est "établie pour catholiques" (selon les termes des Lois 27 et 71) poursuit cet objectif en tenant compte des options religieuses des parents et des élèves qui fréquentent les écoles catholiques sous sa juridiction.

---

(1) C'est nous qui soulignons. Les deux discours qu'il prononçait les 20 et 21 septembre 1974 devant l'Association des commissions scolaires de la région de Montréal ne laissent aucune équivoque possible: "Sans chercher, disait-il, à coiffer du titre de catholique tout projet éducatif quel qu'il soit, les convictions dont vous saurez faire preuve et le discernement que vous exercerez vous guideront dans l'établissement de mesures appropriées pour la promotion d'authentiques écoles chrétiennes."

(2) On sait que la Loi 71 a fait de même sur l'île.

(3) Dans Journal des Débats, 93 (21 octobre 1971) B-4684. C'est nous qui soulignons.

> LE CONSEIL DES COMMISSAIRES
> Elus par la population d'une municipalité scolaire, les membres du conseil des commissaires sont chargés de voir à l'administration générale de la commission scolaire. Entre autres devoirs que spécifie la Loi de l'instruction publique, les commissaires doivent s'assurer que soient observés les règlements édictés ou approuvés pour les écoles publiques catholiques en ce qui a trait à l'engagement des professeurs aux programmes d'études et aux manuels scolaires. (1)

Comme on peut le constater, le vocabulaire utilisé ici ("tenir compte", "s'assurer") ne nous paraît pas indiquer la nécessité d'une adhésion personnelle des commissaires aux options religieuses des parents. Il leur faut cependant souscrire à l'objectif de la commission scolaire qui, comme on l'explique, est d'organiser des services éducatifs propres à assurer la formation intégrale de la clientèle ce qui dans une commission scolaire pour catholiques implique de plus qu'on "tienne compte" des options religieuses des parents et des élèves. Mais "tenir compte", c'est différent de partager ces mêmes options.

En second lieu, notre interprétation des propos du Comité catholique repose sur une analyse des dispositions de la Loi du Conseil supérieur de l'Education. Le législateur a en effet prévu qu'il était du devoir du Comité catholique (tout comme du Comité protestant) de reconnaître comme catholiques les écoles confessionnelles et dont les effets sont, selon le Comité catholique :

> a) de sanctionner légalement le caractère confessionnel d'une institution d'enseignement; b) de marquer la volonté des autorités scolaires de satisfaire aux exigences contenues dans le règlement du Comité catholique; c) d'identifier à l'intention des parents et du ministère de l'Education quelles sont les institutions scolaires reconnues comme catholiques; d) d'assurer la mise en place d'un encadrement favorable au développement d'un projet d'éducation chrétienne. (2)

Si donc certaines écoles sont reconnues comme catholiques, c'est que d'autres peuvent ne pas l'être. De fait à l'avenir, les écoles ne seront plus reconnues d'office mais à la demande des commissions scolaires (3) lesquelles doivent, comme en tout autre chose, juger de l'opportunité de faire ou non une telle demande. Ce pouvoir des commis-

---

(1) Les trois paliers de responsabilité, dans Education-Québec, octobre 1974, p. 22. C'est nous qui soulignons.

(2) Le règlement prévoit des écoles reconnues comme catholiques, dans Education-Québec, octobre 1974, p. 7.

(3) Voir chapitre X, p. 350.

saires de demander la reconnaissance ou la révocation de la reconnaissance des écoles catholiques implique donc qu'en soi, ils ne sont pas prédéterminés à faire la promotion de l'école catholique mais bien, comme l'indiquait le commentaire déjà cité, à "tenir compte" des options religieuses des parents. On peut croire aussi que les commissaires ont pour cette même raison, l'obligation tout au moins morale d'ouvrir des écoles "autres" que catholiques. C'est là d'ailleurs, nous semble-t-il, l'économie générale des propos que tenait l'ex-président du Comité catholique, M. André Naud, p.s.s. en octobre 1974:

> L'école catholique telle que décrite dans le règlement des écoles catholiques apparaît comme une formule souhaitable pour plusieurs milieux. Le Comité la propose, mais il n'a ni la capacité ni l'intention de l'imposer. Il a cependant la responsabilité de définir ce que peut et doit être l'école confessionnelle catholique dans notre système scolaire. Il a le devoir de rendre accessible à la population une formule de confessionnalité (...).
>
> Nous préconisons comme souhaitable l'existence de telles écoles partout où la population trouvera que ces écoles correspondent à ses aspirations (...).
>
> La loi scolaire du Québec donne le droit aux parents de réclamer et d'avoir une école confessionnelle s'ils en veulent, tout comme elle donne aux parents le droit de réclamer un autre type d'école s'ils le désirent. Il n'appartient pas au Comité catholique d'empêcher l'exercice de ce droit. C'est bien plutôt son rôle de faire en sorte que celui-ci puisse s'exercer avec facilité et de la manière la plus satisfaisante dans des contextes variés et variables. (1)

D'autre part, on a vu que tant dans le monde scolaire que chez les parents on retrouvait des opinions divergentes sur le mandat des commissaires au plan religieux (2). Un examen de la Loi de l'instruction publique nous a montré que celle-ci était devenue ambiguë en maintenant simultanément eu égard aux commissions scolaires deux régimes dont la cohérence obéit à des logiques différentes et qui au surplus s'interfèrent à plusieurs niveaux: soit le régime traditionnel des commissions scolaires communes et dissidentes et le régime plus récent des commissions scolaires pour catholiques et pour protestants (3).

---

(1) Interview du président du Comité catholique, dans Education-Québec, octobre 1974, p. 3. C'est nous qui soulignons.

(2) Voir chapitre VII, pp. 246 à 262.

(3) Voir chapitre X, p. 335.

Notre analyse nous indique donc qu'à maints égards, la situation est effectivement ambiguë. L'objectif proposé apparaît donc pertinent. Il faut rappeler cependant qu'à la source de cette ambiguïté, il y a la présence de deux idéologies différentes qui toutes deux reposent sur deux postulats fondamentaux opposés. Pour les uns en effet, "l'éducation est la responsabilité des parents vus comme groupe religieux, comme groupe ethnique ou les deux à la fois". Pour les autres, "l'administration de l'éducation est la responsabilité première de la société qui via l'Etat délègue ses pouvoirs aux commissions scolaires".

L'objectif proposé comportait en outre un second volet soit la restauration de "l'école catholique authentique". Certains groupes franco-catholiques jugent non seulement que la qualité de l'enseignement religieux n'est pas satisfaisante mais plus globalement encore, ils estiment que l'école elle-même en tant que lieu et projet éducatif n'est plus authentiquement catholique (1).

A la suite de notre longue analyse de la situation en ce domaine et en tenant compte des diverses conceptions que le milieu se fait de l'école catholique, nous avons effectivement constaté que l'école catholique telle que définie par l'autorité compétente vit effectivement des problèmes importants.

Mais les maux et lacunes dont souffrent les écoles de l'Île de Montréal relevant des commissions scolaires pour catholiques, sont-ils suffisamment importants pour que l'on ne soit plus autorisé à les qualifier d'authentiquement catholiques? A cette question, une partie de l'opinion catholique a répondu carrément oui (2). Cela ne fait aucun doute.

Pour sa part, l'autorité religieuse du diocèse de Montréal s'est montrée beaucoup moins sévère dans ses jugements. On constate, il est vrai, à la lecture minutieuse des nombreux discours ou interventions de l'archevêque de Montréal, que celui-ci ne s'est jamais livré à une analyse détaillée de la situation concrète de l'école catholique actuelle. Ses discours appartiennent surtout à l'ordre des valeurs. Mais nulle part n'avons-nous lu qu'il ne considérait plus l'école catholique, telle que nous la connaissons, comme authentiquement catholique bien qu'il ait à l'occasion souligné les difficultés qu'elle éprouvait. C'est ainsi qu'en mai 1976, l'archevêque de Montréal, au terme d'une allocution, concluait ce qui suit:

> Ce rapide tour d'horizon indique, je crois, que l'éducation chrétienne est une réalisation encore possible dans notre milieu. Elle est vécue effectivement à des degrés divers dans

---

(1) Voir chapitre IV, pp. 143-144.

(2) Ibid.

de très nombreuses écoles de notre milieu. Nous sommes sur la bonne voie si nous poursuivons ensemble -- parents, professeurs, administrateurs scolaires et pasteurs -- l'effort entrepris ces dernières années. Cet effort va nécessiter une vigilance constante pour trouver les meilleures solutions aux problèmes soulevés, sinon ils deviendront des impasses où s'engouffrera l'éducation chrétienne. (1)

On sait aussi que le Comité catholique a procédé à l'été 1974 à la reconnaissance des écoles catholiques du Québec. Mais on ne pourrait s'autoriser de cet événement pour conclure que le Comité, qui est au plan provincial l'autorité confessionnelle compétente en matière religieuse, a porté un jugement de fait puisque celui-ci a pris soin de préciser qu'il ne fallait pas voir la reconnaissance comme "un acte officiel venant déclarer le caractère authentiquement chrétien d'une institution scolaire" ou "comme un diplôme d'excellence décerné à une institution ou comme un jugement porté sur la qualité de vie chrétienne d'un milieu scolaire" (2). En procédant à la reconnaissance des écoles, le Comité catholique a simplement invoqué le fait que l'Episcopat a toujours reconnu le caractère confessionnel desdites écoles publiques (3).

Il ne nous appartient évidemment pas de nous prononcer sur le caractère authentique des écoles catholiques. C'est là un débat qui relève de la communauté catholique. Nous retenons simplement qu'il y a entre la position d'une partie de la communauté catholique montréalaise et ses dirigeants une différence dans l'appréciation de la situation. Pour les uns, en effet, l'école catholique actuelle ne répond plus à la conception qu'ils se font d'une école catholique authentique. Pour l'autorité religieuse, l'école catholique connaît des difficultés mais mérite toujours le nom de catholique.

Dès lors l'objectif de restaurer l'école catholique nécessiterait avant tout, pour sa pertinence même, qu'un consensus se crée à l'intérieur même de la communauté catholique sur la définition de la situation. Le bon remède ne peut être administré que suite à un bon diagnostic.

15è objectif: Assurer des garanties linguistiques adéquates.

Pour la Commission scolaire du Lakeshore qui a formulé cet ob-

---

(1) Allocution au Congrès diocésain d'éducation chrétienne, polyvalente Jeanne-Mance, 1er mai 1976. Les soulignés étaient dans le texte.

(2) Le règlement prévoit des écoles reconnues comme catholiques. Quelle sorte d'écoles catholiques? dans Education-Québec, octobre 1974, p. 7.

(3) Voir chapitre X, pp. 347-348.

jectif, cela veut dire: assurer le droit des individus de s'exprimer dans l'une ou l'autre langue officielle du Canada (1), assurer aux parents le droit choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants et aux commissions scolaires, celui d'utiliser le français ou l'anglais dans le meilleur intérêt de la communauté.

La pertinence de cet objectif et de son contenu réel est fonction des postulats auxquels on adhère. On sait que ceux qui l'ont proposé défendent l'idée d'un Canada bilingue ou biculturel (2). Dans cette optique, le libre choix ou de l'anglais ou du français comme langue d'enseignement s'impose (3). Pour ceux qui situent le problème dans une perspective québécoise, "assurer des garanties linguistiques adéquates" prend un tout autre sens: il s'agit de favoriser la prééminence du français tout en respectant les droits -- certains diront même les "privilèges historiques" -- des anglophones non autrement définis (4). Que l'on adopte l'un ou l'autre des points de vue, la situation, à tout le moins telle que vécue subjectivement, fait que cet objectif est pertinent (5).

16è objectif: <u>Renforcer et encourager la compréhension et l'acceptation mutuelles de la majorité et de la minorité tout en valorisant les différences</u>.

Ceux qui ont proposé cet objectif (il s'agissait des commissaires dissidents du PSBGM) sont partis du constat suivant: "A school system which maintains absolute religious, cultural and linguistic divisions fosters and maintains ignorance, prejudice and fear." Nous n'avons pas pu vérifier l'exactitude de cette affirmation. Chose certaine, le système scolaire a été et demeure un des éléments de notre cadre social fondé sur la division entre deux communautés qui mènent à toutes fins utiles deux vies séparées et qui poursuivent pour une part des objectifs différents (6).

Ce fait peut être accepté comme normal ou au contraire condamné. Ceux qui le condamnent le font parce qu'ils estiment que ce cadre social est contraire aux intérêts de la société québécoise vue comme société française. Ceux qui l'acceptent, le font parce qu'ils voient là

---

(1) Sauf erreur, nulle loi n'a aboli ce droit.

(2) Voir chapitre V, pp. 174-175.

(3) Voir chapitre I, p. 35 ss.

(4) Voir chapitre I, p. 39.

(5) Voir chapitre I, pp. 16-28.

(6) Voir chapitre I, p. 28 ss.

un reflet de la dualité culturelle canadienne ce qui ne les empêche évidemment pas de souhaiter une communication accrue entre les deux communautés. Mais fondamentalement, ils acceptent cette dualité.

L'objectif proposé est très certainement pertinent mais il va de soi que son interprétation dépend des postulats auxquels chacun adhère.

17è objectif: Eliminer la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendrent le système actuel.

En proposant cet objectif, on infère premièrement que le système scolaire produit les divisions décrites et deuxièmement, que celles-ci sont en quelque manière nuisibles puisqu'on suggère de les éliminer. Le premier point apparaît difficilement contestable. Notre système scolaire basé sur la division à la fois religieuse et linguistique constitue comme on l'a vu un élément important de l'organisation sociale du Québec et de Montréal en particulier dont le cadre est essentiellement dualiste. La dualité culturelle s'accompagne d'une séparation à la fois économique et sociale (1). Le système scolaire joue évidemment un rôle de première importance dans cette situation puisque c'est par l'école que dans une large mesure se fait la socialisation des jeunes. Tels sont donc les faits. Pour ceux qui acceptent l'idée d'un Québec français, cette situation est inacceptable parce que contradictoire avec l'objectif poursuivi. L'objectif proposé est donc pertinent. Il ne l'est pas pour ceux qui se situent dans la perspective de la dualité canadienne.

L'objectif suggéré réfère à une autre réalité. On admet généralement qu'aucune école n'est neutre. Elle transmet des valeurs, prône une vision du monde et de la société d'ailleurs propre à cette société. Chez nous, elle véhicule les valeurs, les attitudes, les modèles de comportement de la société libérale de type nord-américain. Cette société fait l'objet de remises en question: les uns estiment que son objectif, la croissance économique illimitée, engendre l'injustice (2), ou que sa structure fondamentale repose elle-même sur une injustice: la division entre le capital et le travail (3). Pour ceux qui partagent l'une ou l'autre de ces visions et en particulier la deuxième, l'objectif est tout à fait pertinent dans la mesure ou l'école est un mécanisme qui favorise la reproduction du système (4).

---

(1) Voir les chapitres I et II.

(2) Voir chapitre II, pp. 57-60.

(3) Voir chapitre II, pp. 60-62.

(4) Voir chapitre VI, p. 241.

18è objectif: Démocratiser l'administration.

Le mot "démocratiser" a, comme on sait, pris au cours de l'histoire de la réforme de l'éducation des sens divers: il a été utilisé dans un premier sens pour signifier l'action de rendre l'éducation accessible à tous sans distinction ethnique, religieuse, économique et de santé physique. Démocratiser, c'était changer une situation où l'éducation était le privilège de quelques-uns. Au coeur de cette notion, il y avait celle d'égalité. Comme il nous a été donné de parler ailleurs de cet aspect de la démocratisation, nous y référons le lecteur (1).

Dans le mémoire soumis par la CECM, nous trouvons un autre sens du mot démocratisation: il signifie assurer "aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants (aux plans confessionnel et pédagogique)". Nous avons aussi examiné cet aspect (2).

Les commissaires emploient encore le mot démocratisation dans un troisième sens. Il implique, disent-ils, une "participation accrue de la population et des parents en particulier, à la vie des écoles et même aux décisions qui les concernent". On se rapproche ici du sens classique du mot démocratie qui est une doctrine concernant l'exercice du pouvoir et en l'occurence de l'exercice du pouvoir dans et par le peuple. C'est principalement à ce sens que nous entendons nous arrêter.

Démocratiser cela veut dire de façon générale, aménager le pouvoir de telle manière qu'il soit véritablement exercé par le peuple étant entendu que chaque citoyen a, en principe, voix égale au chapitre. Généralement, on reconnaît qu'il y a avantage, les exigences du bien commun étant sauves, à ce que soit fait et décidé par un niveau inférieur ce qui peut être fait et décidé par ce niveau. C'est ce qu'on appelle le principe de subsidiarité. On pourrait le reformuler de la manière suivante: "Les exigences du bien commun étant sauves, il ne faut pas faire décider par les autres ce qu'on peut décider soi-même." Deux conditions sont donc liées aux principes: le respect du bien commun et la capacité réelle d'agir. Le problème consiste évidemment à définir où se situent le bien commun et la compétence de chacun.

Examinons donc à la lumière [illegible]tères la situation en ce qui concerne la démocratisation du sy[illegible]re sur l'Île de Montréal. D'abord, chacun sait que la particip[illegible]oyens de l'Île aux élections scolaires et celle des parent[illegible]n des comités d'école n'est pas élevée (3). La représenta[illegible]lus n'est donc pas opti-

---

(1) Voir le 3è objectif, p. 389.

(2) Voir le 8è objectif, p. 396.

(3) Voir chapitre VIII, p. 269. Aux élections scolaires de juin 1973, la participation a été d'à peu près 25%.

male. Face à ce problème, l'objectif d'une plus grande démocratisation est pertinent s'il s'avère que des changements de structures sont de nature à améliorer cette participation.

En second lieu, existe sur l'Île de Montréal le problème de la disparité de la taille des quartiers électoraux: les commissaires de la CECM représentent chacun un nombre plus important d'électeurs que ceux des autres commissions scolaires. En outre, étant donné le peu de moyens financiers à la disposition des candidats pour se faire connaître, la qualité même du geste démocratique qu'est le vote peut être mise en question.

La consultation a montré en outre que les inégalités dans la représentation des commissions scolaires au Conseil étaient vécues comme un obstacle à la qualité de la démocratie. Les membres du Conseil se perçoivent d'abord comme les représentants de leur commission scolaire et non pas des citoyens de l'Île.

Comme le sentiment d'appartenance à la commission scolaire prime sur celui de l'appartenance à ce grand milieu qu'est l'Île de Montréal, il s'ensuit que la disparité dans les tailles des commissions scolaires est vue comme un obstacle à la démocratie, précisément parce que le nombre constitue objectivement l'un des attributs du pouvoir. Plus une commission scolaire compte de représentants au Conseil, plus on lui attribue de pouvoir et inversément même si chaque membre individuellement représente un plus grand nombre de citoyens (1).

On a aussi signalé, toujours eu égard à l'exercice de la démocratie, le conflit possible que constitue le fait pour les membres du Conseil de représenter à la fois les intérêts particuliers de leur commission scolaire et les intérêts de tous les citoyens de l'Île de Montréal en général (2).

La démocratisation, comme on l'a vu, est liée aussi à l'application du principe de subsidiarité. Quelle est la situation? Rappelons d'abord que ce principe implique la compétence, c'est-à-dire, la connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. Or là-dessus, l'analyse de la situation a révélé une grande diversité de positions lesquelles nous renvoient à nos postulats fondamentaux: l'un d'entre eux veut que soient compétents pour juger des matières liées à l'éducation ceux qui appartiennent à la même culture et à la même religion (ou les deux à la fois) que les enfants (3).

---

(1) Voir chapitre VIII, p. 283. Ce problème a fait l'objet des débats au moment d'adopter la Loi 71; voir le Journal des Débats, 118 (8 décembre 1972). Voir aussi chapitre VIII, pp. 304 à 306.

(2) Voir chapitre VIII, p. 306.

(3) Voir chapitre VIII, pp. 283-284.

D'autres croient qu'il suffit d'être un citoyen éclairé. Certains ajoutent qu'il faut être parent puisque l'éducation à l'école n'est que le prolongement de l'éducation familiale. D'autres enfin jugent que c'est l'appartenance et la connaissance du "milieu" qui confèrent la compétence, le "milieu" étant sommairement défini comme l'environnement immédiat où vit chaque individu. Mais on sait ici encore que cette notion de milieu demeure encore imprécise et qu'elle appartient à un vocabulaire idéologique parfois contradictoire. Certains font une lecture géographique de ce terme, d'autres socio-culturelle, d'autres socio-économique et même socio-religieuse (1).

Si l'on examine la question non plus sous l'angle des personnes mais sous celui des institutions, on constate d'abord que des comités d'école revendiquent au moins la reconnaissance de leur compétence à décider en certaines matières touchant l'école (2).

On constate aussi que la majorité des commissions scolaires de l'île de Montréal estiment qu'elles ont seules la compétence en matière pédagogique. A ce titre, elles remettent en question le pouvoir du Conseil scolaire d'intervenir en ces matières à moins qu'elles lui reconnaissent explicitement le droit de le faire (3). Dans ce cas-ci, la démocratisation consisterait à retirer du Conseil les pouvoirs que la Loi 71 lui a octroyés en matière pédagogique.

Enfin, les commissions scolaires s'entendent pour dire que le Conseil scolaire a la compétence pour donner les approbations définitives à propos des constructions d'écoles (4). Dans ce cas, la démocratisation implique une décentralisation des pouvoirs du ministère de l'Education vers le Conseil.

Il reste à examiner la situation en fonction d'un dernier critère: celui du <u>bien commun</u>. Ici l'analyse nous renvoie directement aux idéologies en présence car le bien commun, c'est le bien de la communauté: pour les uns, la communauté est canadienne, pour les autres, elle est québécoise; pour les uns, elle se confond avec les confessions religieuses; pour les autres, avec la classe populaire. Le bien commun, c'est pour certains au niveau de l'île qu'il faut l'envisager, pour d'autres, c'est plutôt au niveau des commissions scolaires et pour d'autres encore, au niveau du quartier. Vu sous cet angle, il est évident que la démocratisation implique au préalable des choix politiques sur les postulats fondamentaux.

---

(1) Voir chapitre VI, pp. 237 à 240, chapitre VIII, pp. 268-269.

(2) Voir chapitre VIII, p. 277.

(3) Voir chapitre VI, pp. 213-217 et chapitre VIII, p. 299.

(4) Voir chapitre VII, p. 299.

En résumé, l'objectif proposé de "démocratiser l'administration" porte comme on vient de le voir une pluralité de sens. Sa pertinence ne peut donc pas être évaluée en soi mais à la lumière des situations diverses et des postulats avec lesquels chacun juge ces situations.

19è objectif: Assurer l'autonomie des commissions scolaires dans leur champ propre de responsabilités.

Dans notre contexte, assurer l'autonomie des commissions scolaires, cela peut vouloir dire sauvegarder l'autonomie dont elles jouissent déjà ou plutôt reconquérir une autonomie perdue et à laquelle on estime avoir droit. Dans tous les cas, être autonome, c'est pouvoir s'autodéterminer ou décider soi-même des buts et des moyens sans la contrainte d'un tiers ou avec le minimum de contrainte. Comme l'autonomie absolue ne peut exister sans peine de sombrer dans l'anarchie, il s'agit donc de déterminer le degré idéal d'autonomie dont devrait jouir chacune des commissions scolaires ou, si l'on préfère, du degré minimal de contrainte auquel elles ne pourraient se soustraire. Pour y voir un peu plus clair, il peut être de bonne méthode d'examiner au moins succinctement les contraintes majeures des commissions scolaires dans leur champ de responsabilités propre.

Les commissions scolaires sont globalement soumises à l'autorité de l'Etat en matière pédagogique. "Le Ministre (de l'Education) définit les objectifs de l'enseignement, édicte les programmes, identifie les disciplines qui doivent être enseignées et détermine les proportions selon lesquelles est réparti le temps entre les différentes disciplines (1)." Toutefois, le Ministre de l'Education est lui-même contraint par la Loi du Conseil supérieur de l'éducation (2). Même si le débat de fond a déjà eu lieu en 1963 et 1964 et qu'il a été tranché par la création du ministère de l'Education, le principe de cette autorité n'est pas encore accepté par une partie de l'opinion (3). Pour ceux-là donc, assurer l'autonomie des commissions scolaires en matière pédagogique, cela veut dire d'abord et avant tout la disparition du ministère de l'Education ou au moins de ses prérogatives en ce qui concerne la pédagogie.

D'autres au contraire acceptent l'autorité de l'Etat en matière pédagogique mais ils estiment que l'espace de liberté que délimitent les règlements du Ministre, en particulier le règlement no 7, est si réduit

---

(1) Article 12 du règlement no 7 du 16 mai 1972.

(2) Voir article 10 de la Loi de l'instruction publique.

(3) Voir chapitre VII, p. 245. Pour ceux-là, la responsabilité de l'éducation appartient aux parents ou aux communautés culturelles ou religieuses ou à la Nation qu'il distingue de l'Etat.

qu'il n'y a plus de place pour la créativité sur le plan local en matière pédagogique. Toutes les avenues sont tracées d'avance. L'administration scolaire consiste à prévoir la mise en place de moyens selon un modèle préfabriqué comme une peinture à numéros. Pour ceux-là, assurer l'autonomie consisterait à redéfinir les responsabilités de chacun.

Comme on l'a vu, le règlement no 7 précise que "le Ministre définit les objectifs de l'enseignement, édicte les programmes, identifie les disciplines qui doivent être enseignées et détermine les proportions selon lesquelles est réparti le temps entre les différentes disciplines". Ce sont là des contraintes qui vont du plus général au plus spécifique. L'autonomie serait d'autant plus grande que serait levé le plus grand nombre de contraintes en partant des plus spécifiques au plus générales. Malheureusement, il nous faut avouer que les consultations tout comme l'analyse de la situation ne nous permettent pas de préciser la nature exacte des revendications du milieu. La réflexion est encore inchoative en ce domaine. Toutefois, les demandes pour que les milieux eux-mêmes puissent créer des modèles d'école plus en accord avec leurs caractéristiques se font de plus en plus nombreuses (1).

L'objectif proposé peut enfin être entendu en un troisième sens: le degré d'autonomie est aussi fonction des ressources à la disposition des commissions scolaires. Parmi celles-ci, il faut très sûrement compter au premier chef les ressources humaines. Or il est certain que le régime actuel de négociations provinciales dans lequel les commissions scolaires jouent à toutes fins utiles un rôle de second violon rend extrêmement difficile l'acceptation des contraintes qui en découlent. Les commissions scolaires ont le sentiment qu'elles leur sont imposées tout simplement.

Parmi les contraintes des commissions scolaires, il y a encore celles touchant les ressources financières et la manière de les affecter. A cet égard, l'analyse de la situation a permis de mettre en lumière plusieurs faits pertinents: d'abord, il est certain que des commissions scolaires de l'Île voient comme une menace certaine à leur autonomie, l'érosion constante du pouvoir de surtaxe. Certaines commissions scolaires croient aussi que le transfert du pouvoir de surtaxe au profit du Conseil scolaire a constitué une perte d'autonomie non justifiée. En outre, l'actuel processus d'autorisation pour la construction des écoles est extrêmement lourd et lent et rend caduc le rôle de planification régionale que pourrait et devrait jouer en cette matière le Conseil scolaire. Cela, tous le reconnaissent (2).

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 267-269. Ces revendications du milieu rejoignent les préoccupations du ministère exprimées dans son document: Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, juin 1975.

(2) Voir chapitre VIII, p. 299.

"Assurer l'autonomie des commissions scolaires sur l'Île de Montréal", c'est aussi parler du Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Si l'autorité du ministère de l'Education en matière pédagogique est contesté, aucune commission scolaire n'accepte celle du Conseil scolaire en matière pédagogique: les unes nient qu'il possède une quelconque autorité en cette matière, les autres constatent qu'il en a une mais elles estiment qu'il ne devrait pas en avoir. La plupart des commissions scolaires consentent toutefois à ce que le Conseil jouisse d'un pouvoir juridique en matière pédagogique si son exercice est subordonné à la volonté politique des commissions scolaires. En d'autres termes, on n'accepte généralement pas que le Conseil puisse s'autodéterminer en matière pédagogique et surtout que ses décisions puissent être contraignantes. On trouve que le mécanisme de consultation prévu dans la loi actuelle est une limite insuffisante au pouvoir du Conseil (1).

L'analyse a par ailleurs montré que ce débat cachait un problème de fond qui portait, sous un angle ou sous un autre, sur la nature de la relation entre le Conseil scolaire et les commissions scolaires: en gros, il est apparu qu'il existait simultanément deux visions opposées de cette relation: pour certains en effet, le Conseil scolaire n'est rien d'autre qu'un palier additionnel d'autorité entre les commissions scolaires et le ministère de l'Education. Dans cette perspective, le Conseil contraint les commissions scolaires. Pour d'autres, le Conseil est l'émanation des commissions scolaires, ou si l'on préfère, les commissions scolaires en conseil: pour ceux qui voient le Conseil de cette manière, ce sont les commissions scolaires qui s'imposent elles-mêmes des contraintes qu'elles jugent nécessaires ou utiles aux fins de l'éducation sur l'Île de Montréal. Pour les premiers, le Conseil enlève de l'autonomie aux commissions scolaires; pour les secondes, le Conseil est le lieu où les commissions scolaires exercent régionalement leur autonomie.

Si cette description rend bien compte de la réalité politique, elle laisse en plan un autre élément tout aussi important: non seulement les commissaires de l'Île ne s'identifient pas au Conseil mais la plupart de ses propres membres ne le font pas. Le Conseil est en effet perçu comme l'affaire de ses cadres (2).

Enfin, il apparaît que la réalité juridique tend à renforcer cette image dominante du "palier additionnel d'autorité", puisque le Conseil scolaire est non seulement une entité juridique différente de celle des commissions scolaires mais que le langage juridique utilisé pour décrire la relation entre le Conseil et les commissions scolaires s'apparente à celui de la tutelle administrative (3).

---

(1) Voir chapitre VI, pp. 213 à 217.

(2) Voir chapitre VIII, pp. 285-286.

(3) Voir chapitre VIII, pp. 291-292.

20ё objectif: Consolider les intérêts communautaires des anglophones catholiques.

Cet objectif proposé par le "Comité pour la coordination de l'enseignement aux anglo-catholiques de l'Île de Montréal" doit pour être compris remis dans son contexte. Ce comité a proposé cinq principes de base qui, selon lui, doivent être simultanément respectés pour qu'une éducation de qualité soit dispensée aux anglophones catholiques. Ces principes portaient sur la représentation des communautés culturelles aux instances décisionnelles, la confessionalité, les services pédagogiques, la langue et enfin la taille. Ces principes, disait le mémoire, "would strengthen the communal interests of a presently disadvantaged group of parents".

Il nous a déjà été donné de préciser le sens des mots "anglophones catholiques" (1). Il est nécessaire d'y revenir pour éviter toute confusion. Les mots: "anglophones catholiques" ou "communauté anglophone-catholique" sont dans le contexte scolaire employés dans un sens très précis pour désigner tous les parents qui ont choisi de faire éduquer leurs enfants dans les écoles catholiques et dans la langue anglaise et par extension tous ceux qui oeuvrent directement dans ces écoles ou dans les structures pédagogiques propres à ces écoles (2). La définition englobe donc à la fois les parents francophones, italophones, anglophones, etc. Il ne s'agit donc pas de la communauté anglo-catholique vue comme une entité culturelle précise aux contours clairement définis. Au sens strict, il est évident que la communauté italienne (3) dont les enfants fréquentent en général l'école anglaise n'est pas la communauté anglophone catholique (4). Mais il est juste d'affirmer que les parents de ces deux communautés ont effectivement sur le plan scolaire des intérêts communs ou si l'on préfère, qu'ils forment une communauté d'intérêts. Quels sont ces intérêts communs? Essentiellement, que ceux qui envoient

---

(1) Voir chapitre V, pp. 193-194.

(2) Le nom anglais du comité traduit mieux cette réalité que le nom français: le nom français est le "Comité pour la coordination de l'enseignement aux anglo-catholiques de l'Île de Montréal" tandis que le nom anglais est "Committee for the Coordination of Anglophone Catholic Education for the Island of Montreal".

(3) Ainsi, le mémoire que le Consiglio Educativo Italo Canadese a remis au Comité de restructuration appuie le mémoire du Committee of Coordination of Anglophone Catholic Education for the Island of Montreal. Mais on parle tout au long de la "Communauté italienne" qui est "intégrée du point de vue scolaire dans le réseau anglo-catholique". C'est nous qui soulignons.

(4) Tout comme la communauté grecque-orthodoxe et la communauté juive dont les enfants fréquentent l'école anglo-protestante ne sont pas sociologiquement la communauté anglo-protestante.

leurs enfants dans les écoles anglo-catholiques reçoivent une éducation en anglais de la plus haute qualité possible et dans des écoles catholiques. L'analyse de la situation a révélé à cet égard qu'il y avait dans les secteurs anglais les moins populeux des disparités par rapport aux secteurs les plus populeux (1). L'objectif proposé est donc pertinent.

21è objectif: Garantir aux catholiques anglophones la même autonomie dont jouissent les franco-catholiques et les anglo-protestants.

Ici encore, on entend par catholiques anglophones ceux qui envoient leurs enfants dans les écoles anglo-catholiques.

Cet objectif est-il pertinent? Si l'on croit, comme c'est le cas de ceux qui ont fait la recommandation (2) que l'éducation relève des communautés culturelles ou religieuses ou simplement d'intérêts, il faut répondre oui. Pour ceux qui estiment que l'éducation est la responsabilité de la société dans son ensemble, l'objectif est pertinent s'il ne vient pas en conflit avec les objectifs de cette société. Mais dès lors, il reste à savoir comment on définit cette société et à qui on reconnaît qu'il appartient de définir ses objectifs. Or là-dessus, encore une fois, deux thèses s'affrontent: la canadienne et la québécoise.

22è objectif: Favoriser une plus grande participation des parents à la vie de l'école.

L'analyse de la situation a révélé que la participation des parents à la chose scolaire demeurait très limitée (3). Tout le monde convenant que la participation des parents est nécessaire à la vie de l'école, l'objectif est donc pertinent.

23è objectif: Assurer aux écoles leur autonomie pédagogique.

L'Association des cadres qui a formulé cet objectif voulait dire par là qu'il fallait trouver, à l'école même ou le plus près possible de l'école, les services dont elle a besoin. L'autonomie serait donc synonyme ici d'autosuffisance comme lorsqu'on parle de l'autonomie de vol d'un avion. Entendu en ce sens, il nous apparaît que cet objectif peut

---

(1) Voir chapitre VI, pp. 232-233.

(2) Voir le mémoire du Committee for the Coordination of Anglophone Catholic Education, p. 6 et le Rapport préliminaire intitulé: What do the English Catholics Really Need?, décembre 1974, pp. 1-2.

(3) Voir chapitre VIII, pp. 269-274.

être atteint à l'intérieur des structures actuelles et n'est pas particulièrement pertinent à la restructuration.

On peut parler de l'autonomie pédagogique des écoles pour signifier le degré de liberté dont jouit l'autorité (1) de l'école pour déterminer les fins et les moyens nécessaires à l'éducation des enfants. Dans l'état actuel des choses, la direction de l'école ne détermine ni les uns ni les autres. Cela relève du ministère de l'Education. Le rôle de la direction consiste à mettre en oeuvre quotidiennement ces moyens selon un certain nombre de règles, donc de contraintes, qui lui sont dictées soit par le ministère de l'Education, soit par la commission scolaire, ou autrement, par exemple les conventions collectives.

Faute d'étude élaborée (2), tout ce que l'on peut affirmer à propos de la pertinence de cet objectif relève de l'ordre des principes: on doit viser à ce que toutes les décisions qui peuvent être prises par les personnes concernées soient prises par elles.

24è objectif: Susciter une coordination des efforts.

La coordination consiste à agencer les parties d'un tout en vue d'une fin déterminée. Si l'on reconnaît que l'Île de Montréal forme un tout et que les parties peuvent y poursuivre une ou des fins communes, l'objectif poursuivi est évidemment pertinent. Le problème consiste évidemment à savoir si la condition est remplie. En fait, on a pu observer qu'elle ne l'était qu'à demi. En effet, les commissions scolaires et les groupes culturels qu'elles représentent se sentent ou se voient davantage comme des corps juxtaposés prêts à se concerter lorsque nécessaire ou qu'il y a intérêt à le faire, plutôt que comme les parties d'un tout organique (3). Cela explique par exemple que le mot coordination ait pris dans le milieu montréalais un sens diminutif (4).

---

(1) Cette autorité étant actuellement détenue par le principal.

(2) Cette analyse a toutefois été commencée au ministère de l'Education. Voir A. G. GINGRAS, A. MARSOLAIS, H. TREMBLAY et J.F. TREPANIER Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, septembre 1974, pp. 31-41. Cette étude somme toute succincte ne portait pas précisément sur la situation sur l'Île de Montréal. On y trouve néanmoins des pistes de recherches fort intéressantes.

(3) Voir chapitre VIII, pp. 306-311.

(4) Voir spécialement chapitre VIII, pp. 306-308 et les recommandations du milieu dans Rapport Proulx, pp. 259-264.

Pour le moment, c'est encore la commission scolaire qui, dans la conscience commune, constitue l'unité de base. Mais un mouvement de décentralisation vers l'école s'amorce. Il faudra éventuellement tenir compte de ce phénomène. La coordination pourrait devenir autre chose dans ce nouveau contexte.

25è objectif: Rationaliser les structures scolaires.

La pertinence théorique de cet objectif est évidemment indiscutable. Il faut toujours tendre à ce que les structures soient conformes à la raison et au bon sens. Malheureusement, les avis diffèrent sur ce qui est conforme au bon sens.

Ainsi, est-il conforme au bon sens qu'il y ait des commissions scolaires pour catholiques et pour protestants? Certains répondent oui, d'autres non. Est-il conforme au bon sens qu'il y ait sur l'Île une commission scolaire comptant 170,000 élèves et une autre de 10,000? Est-il conforme à la raison et au bon sens que le Conseil scolaire soit l'unique responsable du financement et puisse seul fixer le taux de la taxe et en recueillir le produit?

Ces quelques exemples indiquent bien que la rationalité des structures implique des choix préalables qui reposent en définitive sur les postulats fondamentaux et les systèmes de valeurs auxquels chacun adhère.

26è objectif: Assurer une plus grande efficacité administrative.

L'administration scolaire doit s'entendre de l'ensemble des actes permettant la réalisation des activités éducatives proprement dites. Il s'agit évidemment d'un champ d'activités très vaste. Néanmoins, un examen superficiel a permis de déceler dans les relations entre le Conseil scolaire et les commissions scolaires un certain nombre de difficultés. Pour certaines commissions scolaires, la dépense d'énergie qu'entraîne le Conseil ne vaut pas les résultats obtenus. Il est un champ d'action en particulier où ceci est vivement ressenti: c'est celui de l'équipement scolaire (1). De même, le problème de la redistribution des ressources financières apparaît comme non résolu. En somme, certaines critiques invitent à penser que l'objectif est pertinent.

---

(1) Voir chapitre VIII, en particulier pp. 301-303 et 317.

CHAPITRE XII: Les options relatives à l'école

Au cours du chapitre précédent, nous nous sommes livré à l'analyse des objectifs de la restructuration. Dans celui qui s'ouvre, il sera question des moyens possibles pour les atteindre. Pour faire cet examen, nous aurions pu mettre en relation chacun des moyens avec chacun des objectifs. C'est une voie qui sans doute eut respecté la logique formelle mais qui très vite s'eut avérée extrêmement fastidieuse en raison du grand nombre de possibilités. Nous avons opté pour une voie plus synthétique et plus pragmatique. Par rapport à chaque option possible dans l'un ou l'autre champ de la restructuration (religion, langue, type de commission scolaire, etc.), on se demandera tout simplement quel est l'objectif ou les objectifs qui, par le choix de cette option, est le plus susceptible d'être favorisé, voire carrément atteint. On discutera ensuite des avantages, des inconvénients de ce choix de même que des contraintes qui s'y rattachent.

Dans ce douzième chapitre, il sera question des options de la restructuration touchant l'école elle-même: son organisation au plan religieux, la langue d'enseignement et enfin les services éducatifs.

A - La religion à l'école

Face aux options concernant le caractère religieux de l'école, les objectifs suivants paraissent particulièrement en cause:

1. Assurer aux parents le droit de choisir les institutions qui, selon leurs convictions, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants.

2. Assurer aux parents le droit d'exiger que, dans les établissements d'enseignement publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions dans le cadre des programmes prévus par la loi.

3. Permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants.

4. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières.

5. Constituer progressivement un milieu scolaire montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise.

6. Assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience.

7. Répondre au désir de rapprochement culturel des religions.

8. Restaurer l'école catholique authentique.

9. Eliminer les fonctions de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel.

Face à ces objectifs, voici les diverses options qui s'offrent (1).

1. Maintenir d'authentiques écoles confessionnelles soit catholiques, soit protestantes en reconnaissant aux non-catholiques et aux non-protestants le droit de fréquenter les écoles ou catholiques ou protestantes et en reconnaissant à tous, quelle que soit leur religion, le droit d'être exemptés des cours de religion.

Note explicative

Le mot authentique peut d'abord s'appliquer à la définition elle-même. Est alors considérée comme authentique la définition donnée par l'autorité compétente, en l'occurence les Comités catholique ou protestant. Dans un second sens, le mot authentique s'applique à l'école catholique ou protestante, selon le cas, qui dans les faits est conforme à la définition donnée. Rappelons que la définition authentique de l'école catholique telle que donnée par le Comité catholique est la suivante: "L'institution scolaire confessionnelle catholique doit être conçue comme l'institution d'enseignement qui accepte ouvertement la dimension religieuse comme partie intégrante de son projet éducatif et la formation chrétienne de l'homme et de la vie comme principe d'inspiration et comme norme de son activité éducative".

Quant à l'école protestante, elle est définie comme suit dans le préambule du règlement du Comité protestant (2):

> Au point de vue juridique, une école protestante est formée d'un groupe d'élèves qui sont sous la conduite d'un directeur d'école désigné par une commission scolaire dont les membres ont été élus par les citoyens réputés protestants selon les dispositions de la loi; les programmes d'études d'un tel établissement sont ceux qui sont préparés par le ministère de l'Education à l'intention des écoles protestantes (3)

---

(1) Voir Rapport Proulx, pp. 77-83.

(2) Ce préambule ne fait pas partie du règlement contrairement au règlement du Comité catholique.

(3) On en retrouvera le texte intégral au quatrième chapitre, p. 162.

Face aux objectifs possibles de la restructuration, le maintien du statu quo satisfait, dans une très large mesure, au droit des parents d'exiger que leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions. C'est là son avantage majeur. Il présente cependant l'inconvénient suivant: il défavorise les parents qui voudraient pour leurs enfants un enseignement religieux autre que celui qui est prévu dans la loi. Dans les écoles catholiques, il oblige aussi les parents qui désireraient un enseignement moral non confessionnel à une marginalisation sociale de leurs enfants. C'est en effet non pas par option positive, mais par le mécanisme de l'exemption que les enfants peuvent recevoir un cours de morale naturelle (1). Comme dans les faits, les écoles sous la juridiction des commissions scolaires pour catholiques ont toutes été reconnues comme catholiques, il s'ensuit que les programmes qui y sont dispensés doivent tous avoir été approuvés "au point de vue moral et religieux" par le Comité catholique y compris donc le programme de morale naturelle. Cette situation est pour le moins paradoxale et n'est pas de nature à mettre en confiance les parents qui n'appartiennent pas à la religion catholique ou qui ont, pour une raison ou pour une autre, pris leur distance face à l'Eglise catholique.

2. **Maintenir d'authentiques écoles confessionnelles soit catholiques, soit protestantes, et créer en plus des écoles autres que catholiques et protestantes à l'intention de tous ceux qui voudraient y inscrire leurs enfants.**

Note explicative

"Ceux qui voudraient y inscrire leurs enfants" s'entend aussi de ceux qui ont été baptisés dans la religion catholique ou protestante ou qui se déclarent catholiques ou protestants. Ces écoles "autres" pourraient être neutres, c'est-à-dire, ne dispensant aucun enseignement religieux conformément à la volonté des parents ou au contraire carrément confessionnelles (par exemple: juives ou grecques-orthodoxes, etc.). Le mot "autre" est donc ici indéterminé.

Cette hypothèse favorise le respect du droit des parents de choisir les institutions qui, selon leurs convictions, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants. Elle favorise aussi une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants pourvu toutefois que l'on stipule qui pourrait avoir accès à ces écoles (2). De même, elle pourrait mieux assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience. Elle pourrait permettre également la restauration de l'école catholique dans la mesure où ses difficultés sont effectivement attribuables à la présence en son sein d'éléments dissidents et au climat de pluralisme

---

(1) Sauf dans les dernières années du secondaire.

(2) Voir à ce sujet , le chapitre X, pp. 341-344, 348 et pp. 351-352.

qui s'y est instauré. La création d'écoles "autres" favoriserait, estime-t-on, une meilleure homogénéité de l'école catholique et faciliterait la poursuite de ces fins propres.

En fait, cette hypothèse peut devenir réalité à l'intérieur des structures actuelles. La Loi de l'instruction publique prévoit cette possibilité depuis novembre 1969, donc depuis sept ans déjà (1) mais, aucune commission scolaire de l'île (ni même en province) tant pour catholiques que pour protestants n'a encore créé de telles écoles. Toutes leurs écoles ont plutôt été reconnues soit comme catholiques ou protestantes.

Comment expliquer ce phénomène? Du côté protestant, la définition qui est donnée de l'école protestante est suffisamment large pour que personne ne s'y sente exclu. Le règlement du Comité protestant "cherche à expliciter la préoccupation de la collectivité intéressée à assurer la transmission de tous les aspects de son héritage culturel, tout en traitant avec le plus grand respect toutes les options religieuses et philosophiques"(2). Ses dispositions concrètes n'imposent aucune contrainte à qui que ce soit.

Du côté catholique, les choses s'expliquent plus difficilement. En fait, la recommandation de créer de telles écoles ne vient pas des parents susceptibles d'envoyer leurs enfants dans des écoles autres que catholiques. De ce côté-là, c'est le silence le plus total. Ce sont plutôt les catholiques souhaitant une école plus homogène et l'autorité religieuse catholique qui s'en font les promoteurs. Ceux qui, jusqu'au milieu des années 1965, s'étaient faits les artisans de l'école neutre se sont tus. Pour eux l'école catholique actuelle, malgré son nom, est devenue dans les faits suffisamment séculière et pluraliste. Elle convient donc à tout le monde. C'est d'ailleurs le même constat qui incite une partie de l'opinion catholique à réclamer la création d'écoles "autres" (3).

En réalité, l'école "autre" existe déjà. C'est l'école dite protestante. En cette matière, les mots constituent des pièges. Contrairement à l'école reconnue comme catholique, l'école protestante, malgré son nom et son ouverture à la dimension spititüelle et morale de la vie,

---

(1) Voir chapitre X, p. 346. L'Assemblée nationale avait donné suite à une recommandation du Rapport Parent de 1966. Voir t. 4, p.89.

(2) Préambule du règlement du Comité protestant.

(3) Voir chapitre IV, pp. 143-144 et chapitre VII, p. 248.

ne se veut en réalité rattachée à aucune confession particulière comme l'indique explicitement le préambule du règlement du Comité protestant. Ces écoles, dont quelques-unes seulement dispensent l'enseignement en français, (1) sont sous la juridiction des commissions scolaires pour protestants.

Quoiqu'il en soit de ces considérations, rappelons que l'hypothèse peut être réalisée sans modification des structures actuelles et que l'école autre que catholique existe déjà en fait: c'est l'école dite protestante anglaise ou française. Dans la perspective de l'épanouissement et du développement de la majorité francophone et dans l'hypothèse du maintien du statu quo eu égard au type de commission scolaire, la création d'écoles autres que catholiques au sein des commissions scolaires pour catholiques constituerait un avantage certain car les écoles "protestantes" françaises sont soumises à la juridiction de commissions scolaires dont l'environnement administratif et pédagogique est quasi totalement anglophone; or, les parents souhaitent se soustraire à cet environnement comme ils l'ont expliqué au Comité. Mais ils refusent le modèle d'école catholique (2). La création d'écoles françaises autres que catholiques aurait l'avantage de brancher celles-ci sur un réseau beaucoup plus élaboré de services pédagogiques en langue française (3). La qualité de l'éducation pourrait s'en voir mieux servie.

3.| Créer des écoles confessionnelles libérales.

<u>Note explicative</u>

Cette école accueille en <u>principe</u> des enfants appartenant à la même confession, soit des catholiques, soit des protestants, laissant à ceux qui ne sont ni catholiques, ni protestants la liberté de fréquenter l'une ou l'autre. Cette école dispenserait obligatoirement des cours de religion catholique ou protestante mais exempterait ceux qui voudraient

---

(1) Récemment d'ailleurs, le PSBGM annonçait l'ouverture de deux nouvelles écoles offrant un enseignement en français "dans le respect de toutes les convictions religieuses ou philosophiques".

(2) Dans son mémoire au Comité de restructuration, la Fédération des associations de parents des écoles protestantes de langue française du Québec écrivait: "Les parents désiraient une école française mais qui soit dans la pratique réellement pluraliste, ce que sont effectivement les écoles "protestantes" actuelles où tous les non-catholiques doivent, selon la loi, se regrouper. Ces écoles véritablement pluralistes et qui portent au Québec le nom de "protestantes", ils les trouvèrent au sein des commissions scolaires protestantes déjà établies".

(3) Voir chapitre V, p. 202.

l'être. Elle serait libérale en ce qu'elle ne ferait pas de la religion catholique ou protestante le principe d'inspiration ou la norme de l'action éducative de l'école. L'école protestante actuelle telle que connue par le Comité protestant correspond d'ailleurs déjà à cette description. L'école pourrait être plus libérale encore si elle était tenue d'offrir des cours de religion catholique ou protestante sans que personne ne soit tenu de les suivre. Il n'y aurait pas exemption aux cours mais inscription.

Cette hypothèse permettrait particulièrement d'assurer le respect des options religieuses ou areligieuses des citoyens et leur liberté de conscience. Sous sa forme mitigée, l'école confessionnelle libérale aurait comme désavantage de marginaliser ceux qui veulent être exemptés des cours de religion catholique: sous sa forme la plus libérale, elle aurait l'avantage de permettre aux parents et plus tard aux adolescents de faire un choix réfléchi et conscient pour un type d'enseignement religieux confessionnel ou moral tout en mettant chaque parent sur le même pied (1). En outre, elle lèverait le climat ambigu qui règne actuellement dans les écoles eu égard aux qualifications des enseignants et du personnel sur le plan religieux (2). Elle pourrait éventuellement remettre en cause le régime du titulariat à l'élémentaire ce qui pourrait causer des problèmes à la fois pédagogique, administratif et financier.

Signalons enfin que cette hypothèse ne marquerait pas un gros changement dans les écoles protestantes dans la mesure où l'enseignement religieux qui y est offert se veut non confessionnel.

Du côté catholique, ce régime serait sûrement accepté par les parents car comme l'a montré la recherche, le désir de la très grande majorité c'est d'abord que soit dispensé à leurs enfants un enseignement religieux. Leur satisfaction pourrait être d'autant plus grande qu'ils seraient assurés que cet enseignement serait donné par des enseignants ayant librement choisi de le faire ce qui n'est pas toujours le cas actuellement. Par ailleurs, le fait de garder la religion comme critère d'admission des élèves constituerait un lien avec la tradition. L'environnement culturel de chacun des réseaux serait conservé.

Toutefois, dans la mesure où il serait universel, ce régime ne satisferait pas à la définition que les autorités catholiques donnent d'une école catholique authentique ni à une minorité importante de parents de foi catholique qui désirent que l'école poursuive explicitement un projet éducatif catholique avec les exigences que cela comporte (3).

---

(1) Voir chapitre IV, page 148.

(2) Ce système existe déjà dans certaines écoles de la Commission scolaire Sainte-Croix.

(3) Voir chapitre IV, pp. 140-152.

4. Créer des écoles multiconfessionnelles.

Note explicative

Il s'agit d'une école ouverte à tous les enfants quelle que soit leur religion, qui promeut dans ses activités et dans le respect de chacun, la dimension religieuse et spirituelle de l'homme et qui est tenue d'offrir des cours de religion conformes à la ou aux diverses religions des enfants qui la fréquentent (ou des cours de morale naturelle) soit en permettant aux étudiants d'en être exemptés, soit en les laissant libres de s'y inscrire.

Cette option respecte un droit des parents soit que leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions dans le cadre des programmes prévus par la loi; elle permettrait aussi d'adapter l'école aux réalités sociales particulières. Elle favoriserait la constitution d'un milieu scolaire montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise; elle assurerait le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience; elle répondrait au désir de rapprochement mutuel des religions; elle contribuerait à éliminer les fonctions de reproduction des divisions économiques sociales et culturelles qu'engendre le système actuel.

On ne peut étudier cette hypothèse sans tenir compte de sa dimension linguistique. Dans l'état actuel des choses, ce sont les écoles anglaises qui, en pratique, répondent le plus à la définition de l'école multiconfessionnelle. Les écoles protestantes, en particulier celles du PSBGM, (1) comptent déjà des élèves protestants, juifs, grecs-orthodoxes et d'autres religions y compris des catholiques. Viendraient donc s'ajouter les 70,000 enfants qui fréquentent actuellement les écoles anglo-catholiques soit à peu près le même nombre d'enfants que l'on trouve dans les écoles protestantes. La consultation a montré par ailleurs que ceux qui envoient leurs enfants à l'école anglo-catholique ne souhaitent pas ce type d'école et préfèrent plutôt garder leurs écoles. Plusieurs de ces parents, surtout ceux qui sont d'origine latine, n'ont pas de tradition de contact avec le protestantisme et ne se résolvent à fréquenter l'école protestante que pour des raisons linguistiques.

Est-ce à dire que le modèle d'école multiconfessionnelle anglaise est inédite? Nous ne le croyons pas. On trouve des anglophones catholiques dans la majorité des polyvalentes protestantes du Québec. Au 10 septembre 1974, on comptait 5,477 élèves catholiques dans 18 commissions scolaires protestantes de la province Ils avaient fait l'objet d'ententes formelles entre commissions scolaires lesquelles avaient été approuvées

---

(1) Voir chapitre IV, p. 161.

par le Comité catholique et le Comité protestant (1). Ces élèves recevaient un enseignement religieux catholique et bénéficiaient des services de pastorale. Cette formule est même évoquée par le Comité catholique dans Voies et impasses (2) comme exemple d'intégration de la dimension religieuse à l'école. Par ailleurs, parmi les enfants de langue maternelle anglaise de 0 à 17 ans, les catholiques sont actuellement majoritaires sur les territoires de la Commission scolaire Sault-Saint-Louis (52.8%), de Verdun (52.1%), de Jérôme-Le Royer (56%), dans la région 2 de la CECM (61.7%), dans la région 3 (60.4%), dans la région 4 (50.1%) et dans la région 5 (61.0%). Ils sont minoritaires sur le territoire de Baldwin-Cartier (35.7%) et Lakeshore (33.2%) qui se recouvrent presque, de Sainte-Croix (30.4%) et dans la région 1 de la CECM (30.9%) (3). Ces pourcentages ne tiennent pas compte des enfants qui ne sont pas de langue maternelle anglaise et française et qui dans une large mesure fréquentent déjà les écoles anglaises.

Il est possible aussi que cette formule d'école multiconfessionnelle soit plus difficilement acceptable à une bonne partie de la communauté juive anglophone: historiquement, les enfants juifs ont fréquenté l'école protestante qui ne se voulait pas pour autant rattachée à une confession particulière. Malgré cela, l'environnement culturel ne pouvait pas dans beaucoup d'écoles ne pas être protestant. Cela explique que les juifs préfèrent une école publique carrément neutre quitte à assurer la formation religieuse des enfants dans la famille ou une école nettement confessionnelle (4).

Du côté des francophones, l'école multiconfessionnelle constituerait une tout autre réalité puisque 95% de la population scolaire est catholique. En 1971, la population francophone de 0 à 11 ans, donc celle qui est actuellement aux études, comptait 224,975 catholiques contre 5,410 protestants, 1,565 juifs, 505 grecs-orthodoxes, 2,385 n'appartenant à aucune religion et 1,410 à d'autres religions. Sauf en certains endroits

---

(1) Renseignement fourni par le Service de l'enseignement catholique le 21 mai 1976. En 1971-1972, 2,025 élèves avaient fait l'objet d'une même entente. Voir CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Rapport annuel 1971/1972, p. 29, pp. 327 à 331.

(2) Voir chapitre IV, pp. 121-122. Ce n'est pas cependant la formule qu'il privilégie.

(3) Source: Rapport Lanpar (Statistique Canada - Recensement 1971).

(4) Un rapport de consultation menée auprès du Congrès juif canadien par un Comité ad hoc du Conseil supérieur de l'éducation indique que 30% de la clientèle scolaire juive de la région de Montréal fréquentent des écoles privées. Il y a 30 ans, ce pourcentage n'était que de 10%. 27 novembre 1975.

où l'on retrouverait de petites concentrations de protestants francophones et de juifs francophones (1), la population est massivement catholique. Ces écoles multiconfessionnelles seraient donc très largement fréquentée par des enfants catholiques. Il est extrêmement probable que l'on ne pourrait y offrir que deux types d'enseignement: un enseignement catholique comme celui que l'on connaît actuellement que suivraient une majorité d'enfants; un enseignement moral que suivraient une minorité d'enfants catholiques ou non, difficile à évaluer mais qui irait sans doute croissante; à la limite en certains endroits, un enseignement religieux transconfessionnel tel que donné dans les écoles protestantes pourrait aussi être dispensé.

La difficulté principale de l'école multiconfessionnelle est qu'elle ne répond pas aux aspirations d'une minorité de parents de foi catholique qui souhaitent envoyer leurs enfants dans des écoles plus homogènes sur le plan de la clientèle et du personnel et dont la conception chrétienne de l'homme inspire l'action éducative et lui serve de norme.

5. | Créer des écoles communes ouvertes à la dimension religieuse et des écoles dissidentes carrément neutres ou confessionnelles.

Note explicative

L'école commune reçoit obligatoirement tous ceux qui veulent la fréquenter quelle que soit leur religion et est tenue d'y offrir des cours de religion conformes à la religion ou aux religions des enfants qui s'y trouvent. Les parents doivent les inscrire soit à un cours d'enseignement religieux confessionnel, soit à un cours d'instruction morale ou de culture religieuse (2). L'école dissidente (neutre ou confessionnelle) est fréquentée par les enfants dont les parents n'acceptent pas le régime commun parce que ne trouvant pas ces institutions conformes à leurs convictions. Ces parents peuvent exiger, si le nombre le justifie sur le plan pédagogique, que soient ouvertes à leur intention des écoles neutres, c'est-à-dire où il n'y a aucun enseignement religieux confessionnel, ou des écoles confessionnelles comme celles qui existent actuellement, c'est-à-dire reconnues comme telles par les autorités religieuses compétentes, soit catholiques, soit protestantes, soit d'autres confessions (v.g. juive, grecque-orthodoxe, etc.). Etant subventionnées à 100%, ces écoles dissidentes sont néanmoins tenues de recevoir tous les enfants mais le personnel et les parents doivent s'engager à y respecter intégralement le caractère neutre ou confessionnel, selon le cas, et les exigences qui en découlent.

---

(1) Voir Rapport Lanpar.

(2) Compte tenu naturellement du niveau académique de l'enfant.

Cette option respecterait le droit des parents de choisir les institutions qui, selon leurs convictions, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants. Elle respecterait aussi le droit des parents d'exiger que dans les établissements d'enseignement publics leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions dans le cadre de programmes prévus par la loi; elle permettrait aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants; elle adapterait l'école aux réalités sociales particulières; elle aiderait à constituer progressivement un milieu scolaire qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise puisque le milieu est de plus en plus pluraliste; elle assurerait le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience; elle répondrait au désir de rapprochement des religions; elle permettrait la restauration de l'école catholique authentique pour les parents qui estiment que l'école actuelle n'est pas authentiquement catholique; elle constituerait un progrès vers l'élimination dans la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel; elle favoriserait une plus grande participation des parents à la vie de l'école.

Cette solution a le mérite certain de répondre aux besoins et aux aspirations de la majorité des parents qui tiennent d'abord et avant tout à ce que leurs enfants reçoivent un enseignement religieux conforme à leurs convictions. Elle a aussi le mérite de ne contenir dans sa définition aucun principe d'exclusion. Elle tient compte aussi de la réalité: des minorités importantes tant chez les catholiques qu'au sein des autres religions, par exemple les juifs ou les grecs-orthodoxes, veulent pour leurs enfants des écoles nettement confessionnelles tandis que d'autres parents veulent carrément des écoles neutres où en principe on n'enseigne aucune religion. Bref, les droits de tous sont totalement respectés.

Le principal inconvénient de cette solution serait, comme dans le cas de "l'école autre" (1), avant tout d'ordre administratif et social: l'affectation des bâtiments écoles aux minorités dissidentes pourrait créer des difficultés dans la mesure où le nombre d'écoles n'étant pas illimité, des regroupements nouveaux devraient s'opérer. L'expérience de ces récentes années montre qu'il s'agit là d'opérations délicates.

De même, l'existence d'écoles authentiquement confessionnelles pourrait créer certaines difficultés sur le plan des relations de travail dans la mesure où des exigences particulières pourraient être faites au personnel sur le plan religieux. Dans les écoles communes, ce système pourrait aussi nécessiter à l'élémentaire la présence d'un plus grand nombre de professeurs spécialisés ce qui pourrait avoir pour effet de modifier les ratios et les tâches des enseignants.

---

(1) Voir la proposition no 2.

Pour une partie de l'opinion catholique et pour les autorités du diocèse de Montréal, cette solution pourrait ne pas répondre totalement à leurs aspirations si les écoles dissidentes catholiques ne s'appuyaient pas aussi sur une structure administrative et politique confessionnelle.

6. | Créer des écoles neutres.

Note explicative

La caractéristique principale de ces écoles est qu'elles acceptent tous les enfants sans égard à leur religion et qu'elles ne sont pas tenues d'y offrir un enseignement religieux. Cela n'exclut pas qu'elles puissent le faire à la demande des parents.

S'il s'agissait de remplacer globalement le système d'écoles actuelles par un système d'écoles neutres, cette hypothèse ne pourrait, semble-t-il, permettre la réalisation d'aucun des grands objectifs proposés par le milieu pour la restructuration. S'il s'agissait de créer de telles écoles à côté d'un réseau d'écoles confessionnelles, cette solution permettrait d'assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience.

En conclusion, on peut ajouter que chacune de ces possibilités peut être réalisée en ne considérant que le secondaire ou l'élémentaire. Par exemple, on pourrait notamment avoir, comme certains l'ont suggéré, des écoles confessionnelles à l'élémentaire mais multiconfessionnelles au secondaire. Ce n'est là qu'une des 25 combinaisons possibles!

B - La langue d'enseignement

Pour ce qui est de la langue d'enseignement, les objectifs suivants paraissent particulièrement en cause:

1) Favoriser le développement et l'épanouissement de la majorité francophone et cela dans le respect de la minorité anglophone.

2) Ajuster le système scolaire aux nouveaux objectifs de la société québécoise.

3) Assurer à tous un enseignement de qualité et développer des services adéquats en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

4) Corriger les inégalités et les injustices dans les ressources et les services.

5) Constituer progressivement un milieu scolaire montréalais qui soit le reflet d'une culture proprement québécoise.

6) Assurer aux groupes culturels des garanties linguistiques adéquates.

7) Renforcer et encourager la compréhension et l'acceptation mutuelles de la majorité et de la minorité tout en valorisant les différences.

8) Eliminer la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel.

Voici les moyens possibles pour atteindre l'un ou l'autre de ces objectifs:

7. | Abolir les écoles bilingues là où elles existent pour ne maintenir que des écoles unilingues.

Note explicative

La notion d'école bilingue n'est pas univoque (1): généralement on entend par école bilingue une institution où une partie de l'enseignement se donne en anglais, une autre en français et même en une troisième langue, le tout selon des proportions variables. C'est à cette description que correspondent les actuelles classes dites d'immersion et certaines écoles ethniques subventionnées. Mais on qualifie aussi de bilingues ces écoles de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer et du PSBGM où se retrouvent sous un même toit et sous une même direction pédagogique deux groupes d'enfants qui reçoivent les uns l'enseignement en anglais, les autres l'enseignement en français (2).

L'objectif du premier type d'école bilingue (voire trilingue) est de permettre aux enfants de conserver leur langue nationale ou, dans le cas des classes d'immersion, de permettre l'apprentissage de la langue seconde, en l'occurence le français.

En tant que méthode pédagogique, la question des classes d'immersion ne touche pas à la restructuration du moins pas à proprement parler. Il faut toutefois reconnaître que ces classes doivent pour une part leur existence aux barrières confessionnelles de notre système scolaire (3)

---

(1) Voir W.F. MACKEY, L'écologie éducationnelle du bilinguisme, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974, publication B-46. L'auteur a publié plusieurs recherches sur le même sujet.

(2) Voir chapitre V, pp. 196-197.

(3) Voir W.F. MACKEY, op. cit., p. 26.

L'accès direct et libre à une école proprement française constituerait sûrement une mesure plus efficace et qui serait de nature à favoriser en outre la compréhension et l'acceptation mutuelles des groupes religieux et culturels.

D'autre part, nous ne nous sommes pas vraiment penché sur la question des écoles ethniques: peut-être faut-il non seulement ne pas les abolir mais, sous certaines conditions, en encourager au contraire la multiplication s'il s'avérait par exemple que ce type d'école est de nature à favoriser à long terme le développement d'un Québec français. Pour sa part, la communauté grecque-orthodoxe souhaite pour elle-même l'expansion de ce type d'école (1). Le Rapport Gendron recommande de les aider techniquement et matériellement (2).

Enfin, on peut entendre par école bilingue celle qui, tout en formant une seule unité pédagogique, dispense l'enseignement en anglais et en français à deux clientèles séparées. Là où il existe, ce type d'école ne semble pas avoir la faveur des parents anglophones qui se plaignent d'un manque d'encadrement pédagogique adéquat (3). L'abolition de ce type d'école bilingue viserait donc comme objectif d'assurer à tous un enseignement de qualité et des services adéquats et le cas échéant corriger les inégalités et les injustices dans les ressources et les services. Mais c'est là un problème qui peut être réglé à l'intérieur des structures actuelles.

8. | Maintenir le statu quo tel que défini par la Loi 22 et les règlements qui s'y rapportent.

Note explicative

L'objectif de la Loi 22 est de favoriser l'épanouissement de la langue française (4). Pour ceux qui acceptent cet objectif, il s'agit de voir si les moyens que propose la Loi pour les atteindre sont adéquats;

---

(1) Consultation du secrétaire du Comité auprès des représentants de la communauté hellénique de Montréal, 4 février 1976.

(2) Voir t. 3, Les groupes ethniques, p. 254 et p. 279.

(3) Voir chapitre V, pp. 196-197.

(4) Son préambule affirme qu'il "incombe au gouvernement du Québec de tout mettre en oeuvre pour en assurer la prééminence et pour en favoriser l'épanouissement et la qualité".

l'analyse interne de la Loi a révélé d'abord une contradiction flagrante: elle affirme en premier lieu la possibilité pour ceux qui ont une connaissance suffisante de l'anglais de fréquenter l'école anglaise mais elle limite l'exercice de ce droit au nombre de places disponibles (article 40). Cette contradiction peut entraîner et a entraîné de fait une discrimination sur l'Île de Montréal (1).

En second lieu, alors qu'elle vise en fait à intégrer à l'école française les non-anglophones (2), la Loi a introduit pour y arriver un critère pédagogique c'est-à-dire, la connaissance suffisante de la langue d'enseignement. Ce critère s'applique, en toute logique, également aux non-francophones voulant fréquenter l'école française. Ainsi se trouve contredit l'objectif même de la Loi. Pour éviter la contradiction totale, on a dû minimiser les objectifs de la Loi et dire qu'elle avait pour "but de diminuer les transferts du secteur francophone au secteur anglophone ainsi que les premières inscriptions" et "d'empêcher l'augmentation non justifiée du secteur anglophone". Mais quelques mois plus tard, ces "buts" sont devenus pour le même ministère de l'Education des "effets indirects" de la Loi, son but étant cette fois de faire en sorte que "les jeunes de langue maternelle française de même que ceux dont la langue maternelle est autre que l'anglais, fréquentent l'école française" (3). Dès lors, le critère de la connaissance suffisante s'appliquant à ceux qui voulaient fréquenter l'école française contredisait l'objectif de la Loi.

Si la Loi est, comme on vient de le voir, ambiguë et pleine de contradictions internes, son application a aussi donné lieu à des difficultés répétées: la Commission scolaire Jérôme-Le Royer a eu à vivre la contradiction entre l'article 40 (sur le contingentement) et l'article 42 (sur la connaissance suffisante). Deux commissions scolaires (le PSBGM et le Lakeshore) ont eu à appliquer une loi dont non seulement elles n'acceptent pas l'objectif fondamental mais qu'elles combattent même devant les tribunaux (4). Enfin, la Loi a donné lieu à des applications fort diverses mettant en question le principe de l'égalité des citoyens devant la loi (5).

Si les nouvelles règles d'application de la Loi sont plus homogènes en 1976-1977 du fait que le ministère de l'Education a pris en charge son application, cela ne lève aucunement les contradictions internes de la

---

(1) Voir chapitre V, p. 172.

(2) Voir chapitre V, p. 171.

(3) Voir chapitre V, p. 170 et p. 181.

(4) Voir chapitre V, pp. 173-176.

(5) Voir chapitre V. pp. 184-186.

Loi et ses ambiguïtés fondamentales. Cependant, les nouvelles règles de calcul de réussite des tests d'aptitude linguistique ont soulevé de nouveaux problèmes issus à leur tour des ambiguïtés de ces règles (1).

9. Maintenir le principe de l'école française pour tous en reconnaissant toutefois aux parents nés au Canada et de langue maternelle anglaise le droit d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise.

Note explicative

Cette option obligerait ceux qui immigrent au Canada, fussent-ils britanniques, à envoyer leurs enfants à l'école française. Les parents de langue maternelle anglaise immigrés avant l'adoption de la Loi ne pourraient donc pas envoyer leurs enfants à l'école anglaise.

L'objectif visé est ici encore de favoriser le développement de la majorité francophone tout en respectant la minorité anglophone. Si la solution proposée favorise la réalisation de la première partie de l'objectif, elle présente des difficultés quant à la seconde. En effet, si la minorité anglophone forme au Québec une véritable communauté culturelle historiquement établie -- ce qui, au sein de la communauté francophone, est communément et traditionnellement admis (2) -- lui nier le droit de s'accroître par l'immigration est un pas que certains, au nom de leur conception du droit des peuples, ne veulent pas franchir. Agir autrement serait pour eux participer à une forme de génocide culturel, chose qu'en toute conscience ils refusent de faire.

La formule proposée établit une discrimination entre les parents de langue maternelle anglaise nés au Canada et ceux qui sont nés ailleurs. Elle en établit une seconde parmi ces derniers entre ceux qui sont arrivés au Canada avant l'adoption de la Loi et ceux qui sont arrivés après. Cette double discrimination apparaît extrêmement difficile à justifier.

10. Maintenir le principe de l'école française pour tous, les enfants des parents d'origine anglo-saxonne pouvant recevoir l'enseignement en anglais, s'ils le désirent.

Note explicative

Cette solution vise le même objectif que le précédent. Le critère de l'origine ethnique anglo-saxonne en apparence simple est en réalité fort complexe. A supposer que l'on parvienne à définir ses composantes, il resterait de nombreux cas d'enfants issus de parents qui ne sont pas d'origine anglo-saxonne mais qui sont devenus anglophones.

---

(1) Voir chapitre X.

(2) Voir chapitre I, p. 33.

On pourrait aussi trouver nombre de francophones qui sont d'origine anglo-saxonne mais qui ne parlent pas anglais du tout.

11. Maintenir le principe de l'école française pour tous, seuls les enfants de langue maternelle anglaise (1) pouvant aller à l'école anglaise.

Note explicative

L'objectif visé est ici toujours le même. Comme on l'a vu, c'est aussi là l'objectif réel de la Loi 22 (2). Cette formulation offre sur la Loi 22 l'avantage certain de la clarté: la langue maternelle se définit comme la première langue apprise et encore comprise. La difficulté consiste évidemment à vérifier un fait qui s'est passé quelques années avant que l'enfant n'aille à l'école. Or l'expérience a montré que la déclaration solennelle des parents ne suffisait pas: il est invraisemblable qu'en 1975-1976 la population étudiante de langue maternelle anglaise ait augmenté de plus de 6,000 (3). On sait que le ministère de l'Education, sans doute pour pallier aux inconvénients de l'actuelle formule, contrôle lui-même toutes les nouvelles inscriptions à l'école anglaise et fait remplir par celui qui inscrit l'enfant une fiche de renseignements supplémentaires sur l'histoire de la famille de l'enfant (4). Pour être opérationnelle, la solution proposée demanderait d'être assortie d'une formule simple et efficace de vérification. Un test d'aptitude linguistique ne prouve pas que l'anglais est la langue maternelle.

12. Abroger les articles 40 à 44 de la Loi 22 et les remplacer par des dispositions traduisant les principes suivants:

a) l'enseignement se donne en français dans les école publiques et privées du Québec ou dans les langues indiennes le cas échéant;

b) peuvent toutefois fréquenter des écoles publiques anglaises:

i - les anglophones,
ii - ceux qui au moment de l'adoption de la Loi recevaient déjà l'enseignement en anglais dans les écoles publiques du Québec;

---

(1) Soit la première langue apprise et encore comprise.

(2) Voir chapitre V, p. 171.

(3) Voir chapitre V, p. 187.

(4) Direction du sous-ministre Pierre Martin du 23 février 1976 - (B.S.M. 76-2).

c) est réputé anglophone l'enfant qui, d'une part, maîtrise l'anglais comme les enfants du même âge dont l'anglais est la langue maternelle et qui, d'autre part, utilise prioritairement l'anglais comme véhicule habituel et ordinaire de communication au sein de sa famille;

d) il appartient aux parents qui demandent que leurs enfants soient pour la première fois inscrits à l'école anglaise d'établir à la satisfaction de l'autorité compétente que l'enfant est anglophone;

e) l'autorité compétente formule d'abord sa réponse en se fondant sur le sens commun. Si la réponse est négative ou si l'autorité se trouve incapable de formuler sa réponse à partir du sens commun, les parents doivent, s'ils persistent dans leur demande, établir que l'enfant est anglophone. En cas de réponse négative, les parents peuvent, s'ils le désirent, en appeler à la commission de surveillance de langue française, et le cas échéant, aux tribunaux de droit commun;

f) pour établir que leur enfant maîtrise l'anglais comme des enfants de langue maternelle anglaise du même âge, les parents peuvent exiger qu'il soit soumis à un test d'aptitude linguistique; pour établir que l'enfant utilise prioritairement l'anglais comme langue habituelle et ordinaire de communication au foyer, les parents doivent à cette fin signer une déclaration assermentée attestant de ce fait et faire contresigner en présence de l'autorité compétente cette déclaration par deux témoins dont l'autorité se sera assurée auparavant de la compétence et de l'impartialité;

g) tout enfant non anglophone qui n'a jamais été inscrit dans une école publique du Québec se voit concéder le privilège de recevoir l'enseignement en anglais pendant trois ans au choix de ses parents entre la première année de l'élémentaire et la deuxième année du secondaire inclusivement;

h) l'autorité scolaire doit inscrire au dossier scolaire de l'enfant et dans un registre ad hoc que l'enfant a été inscrit à l'école anglaise en vertu du privilège défini au paragraphe précédent;

i) il appartient au lieutenant-gouverneur en conseil d'établir les règlements relatifs à la qualité des personnes constituant l'autorité compétente, à leur désignation, aux procédures à suivre pour l'exercice de leurs fonctions et aux sanctions qu'entraînent les fausses déclarations.

Note explicative

La Loi actuelle pose comme condition pour fréquenter l'école anglaise, la connaissance suffisante de la langue d'enseignement. C'est là un critère pédagogique. La formule proposée remplace ce critère par un autre: être anglophone. C'est tout différent.

La définition donnée d'un anglophone à l'alinéa 3 s'appuie sur le sens usuel de ce mot. Le Petit Robert définit le francophone comme "celui qui parle habituellement français" et le Grand Robert et le Quillet encyclopédique disent du francophone qu'il est "celui dont le français est la langue usuelle". On peut "mutatis mutandis" donner d'un anglophone la même définition (1). Elle a le mérite d'être empiriquement vérifiable.

Mais la définition de l'alinéa 3 ajoute à celle que l'on trouve au dictionnaire un critère qualitatif. Il ne suffit pas de parler habituellement l'anglais. Il faut le faire avec la maîtrise qu'en a l'enfant du même âge dont l'anglais est la langue maternelle. Or ce second critère peut être apprécié par le sens commun (2). Chacun en fait d'ailleurs l'expérience quotidienne.

Contrairement au critère de la connaissance suffisante de la langue d'enseignement qui est un critère pédagogique élastique, celui de la connaissance de l'anglais à la manière des enfants de langue maternelle anglaise constitue en outre un point de repère objectif, analysable, descriptible et mesurable et qui peut être mesuré sous forme de test normalisé. Les tests peuvent être utilisés si le sens commun fait défaut.

La définition reconnaît en plus un fait sociologique important: on peut ne pas être né anglophone mais l'être devenu. C'est le cas d'un grand nombre d'enfants fréquentant actuellement nos écoles anglaises.

Enfin, la définition fait référence à la famille. Cela s'explique aisément: c'est surtout l'enfant d'âge pré-scolaire qui se trouve en pratique touché par la formule proposée.

L'objectif visé par la proposition est ici encore de favoriser le développement de la majorité francophone tout en respectant la minorité anglophone. La formule proposée permet d'atteindre cet objectif: tout en faisant de l'école française l'école de tous, elle permet aux enfants anglophones, même si les parents n'en sont pas, de fréquenter une école anglaise si c'est le désir des parents. Ce droit individuel peut être défendu devant tous les tribunaux de droit commun. La formule proposée ne fait en outre aucune distinction entre les immigrants et les autochtones et ne fait pas appel à l'origine ethnique. Elle s'appuie sur un fait empiriquement vérifiable.

---

(1) Le mot "anglophone" ne semble pas encore reçu en français. On ne le retrouve pas dans les grands dictionnaires.

(2) Voir J.B. SAVARD, Bibliographie analytique de tests de langue, Québec, PUL, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1969, 372 pages.

Le privilège consenti aux allophones et aux francophones de fréquenter l'école anglaise durant un maximun de trois ans se veut par ailleurs une réponse pratique à une situation de faits. Nombreux sont les parents non anglophones qui veulent que leurs enfants apprennent l'anglais. Qu'ils aient raison ou non, que cela soit heureux ou pas, ils estiment nécessaire que c'est pour leurs enfants un outil économique essentiel (1). Une immersion totale de trois ans entre la première année de l'élémentaire et la seconde année du secondaire devrait permettre aux enfants d'acquérir une bonne connaissance de l'anglais. Elle serait parfaite à l'école française au plan grammatical et syntaxique dans les trois dernières années du secondaire.

Cette formule constituerait aussi pour les parents qui n'auraient pas pu faire la preuve que leur enfant est anglophone une solution de rechange grâce à laquelle leurs aspirations pourraient, pour l'essentiel et même davantage, être respectées.

Somme toute, cette formule se présente comme une pédagogie sociale. Elle permettrait en particulier aux communautés ethniques de s'approprier progressivement cette idée: le Québec se veut d'abord français mais il doit respecter son héritage historique. Une communauté anglophone vit ici depuis deux cents ans. Cette vision des choses à laquelle adhère spontanément la majorité des Québécois de langue française est, faut-il le rappeler, une abstraction pour l'immense majorité des Néo-québécois qui sont venus au Canada afin d'améliorer leur statut économique et celui de leurs descendants (1). Le fait que le Québécois francophone serait régi par les mêmes règles du jeu rendrait plus acceptable encore cette solution. Cette communication entre les communautés linguistiques favoriserait aussi la compréhension et l'acceptation mutuelles tout en valorisant les différences.

Les inconvénients de la formule sont d'abord d'ordre administratif: elle obligerait la mise sur pied d'un appareil administratif plus élaboré que celui qui sert actuellement à l'application de l'actuelle Loi 22. Mais l'embryon de cet appareil est déjà en place avec la Régie de la langue française. Le rôle quasi-judiciaire qu'aurait à jouer en certaines occasions l'autorité compétente pourrait alourdir le processus. Par ailleurs, l'expérience des premières années d'application de la Loi 22 contraint à ces précautions.

---

(1) Voir chapitre I, pp. 41-44.

(2) Le choix d'une langue n'est pas pour eux d'abord culturel.

La formule du privilège accordé aux non-anglophones pourrait aussi entraîner des inconvénients sur le plan administratif. Dans la mesure où elle accroîtrait la mobilité de la clientèle, la planification scolaire en serait rendue plus difficile. Des modèles de prévisions pourraient toutefois être établis et qui seraient corrigés avec les années.

En second lieu, cette même formule pourrait possiblement présenter des difficultés au plan pédagogique. Quel impact auraient à cet égard des transferts éventuellement répétés? Nous ne le savons pas vraiment. Une chose est certaine: un grand nombre de Québécois de langue française a traditionnellement fait ces transferts (1). De plus, les anglophones montréalais utilisent beaucoup la formule des classes d'immersion qui pose le même problème au plan pédagogique. Il ne semble pas avoir arrêté les anglophones désireux de voir leurs enfants apprendre le français (2).

13. Abroger la Loi 22 et permettre à chaque parent de choisir à son gré la langue d'enseignement dans laquelle il veut faire instruire ses enfants.

Note explicative

La mise en oeuvre de cette proposition assurerait aux groupes culturels et aux parents en particulier des garanties adéquates sur le plan linguistique. Le retour au statu quo ante (Loi 63) relâcherait la tension au sein de la communauté anglophone québécoise qui s'estime menacée par l'actuelle Loi 22 et particulièrement au sein des autres communautés culturelles. La liberté absolue du choix de la langue d'enseignement serait aussi en harmonie avec la conception anglo-canadienne des libertés individuelles.

Elle présenterait par ailleurs les inconvénients suivants: elle obligerait à reprendre le débat de fond sur la prééminence du français au Québec, débat qui a déjà eu lieu et qui a été tranché au moment de la Loi 22 (3). C'est en effet à ce niveau fondamental que se situent les remises

---

(1) Le Rapport Wener révèle que plus du tiers des parents francophones montréalais ont fréquenté l'école anglophone au secondaire, p. 23.

(2) Le Rapport Bouchard-Cloutier révèle pour sa part qu'à la CECM 47% des parents catholiques de langue maternelle anglaise envoient déjà leurs enfants à l'école française.

(3) Bien qu'il se poursuive sur le plan judiciaire et constitutionnel.

en question des deux commissions scolaires protestantes de l'Île (1) et en général des groupes anglophones qui se sont exprimés à ce propos lors des consultations du Comité (2).

Mais ce débat pourrait néanmoins être repris et tranché à nouveau dans l'optique d'une société québécoise bilingue, fondée dès lors non plus sur la prééminence d'une langue mais sur le principe de l'égalité de deux langues. L'avantage dès lors irait d'abord à la communauté anglophone dont les rangs grossissent sans cesse en raison de l'attrait économique irrésistible de l'anglais auprès de la majorité des Néo-québécois (3) et même auprès de nombreux francophones (4). Mais ce qui constitue l'avantage de la communauté anglophone ferait alors le désavantage de la communauté francophone.

C - Les services éducatifs

Par rapport aux services éducatifs, les objectifs suivants nous paraissent particulièrement pertinents:

1. Assurer aux enfants le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de leur personnalité.

2. Assurer à tous un enseignement de qualité et des services adéquats en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

3. Egaliser les chances en éducation.

4. Assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières disponibles.

5. Corriger les inégalités et les injustices dans les ressources et les services.

6. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières.

7. Assurer aux écoles leur autonomie pédagogique.

---

(1) Voir chapitre V, pp. 173-176 et pp. 177-178. Voir les articles 28 et 29 de l'action intentée devant la Cour supérieure du district de Montréal qui contestent l'article 1 de la Loi 22.

(2) Rapport Proulx, pp. 93-101.

(3) Voir chapitre I, pp. 24-26, 32-33, 44 et 47.

(4) Voir chapitre II, p. 77.

Voici par ailleurs les options qui s'offrent:

14. Déterminer par règlement ministériel voire du Conseil scolaire la nature des services aux étudiants et des services aux enseignants que toute commission scolaire doit minimalement offrir.

Note explicative

Les règlements ministériels actuels ne définissent pas les services qu'une commission scolaire doit offrir. Seul le règlement du Comité catholique précise, à l'article 18, que l'institution reconnue comme catholique "doit assurer l'animation pastorale" et que l'autorité scolaire doit prendre à cet égard les mesures appropriées.

Une telle mesure viendrait préciser le contenu du droit de l'enfant à un système scolaire qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité. Elle serait de nature à égaliser les chances en éducation et à corriger le cas échéant des inégalités. Elle pourrait aussi obliger les commissions scolaires à une répartition plus équitable des ressources humaines.

Un tel règlement poserait néammoins certaines difficultés: il obligerait à tenir et à trancher au niveau de l'Etat ou du Conseil scolaire un débat pédagogique alors que certains nient à ces deux instances toute compétence en cette matière. Mais cette compétence serait-elle admise, il s'en trouverait beaucoup pour dire qu'une telle réglementation porterait atteinte à l'autonomie des commissions scolaires et qu'il vaut carrément mieux, les ressources financières étant assurées, laisser chaque commission scolaire juger de la mise en place des moyens nécessaires à l'épanouissement des enfants.

15. Créer sur l'île de Montréal un centre de services communs accessibles à toutes les commissions scolaires.

Note explicative

Ceux qui ont fait cette recommandation ne songeaient pas nécessairement au Conseil scolaire. Rappelons que c'est cependant un des objectifs explicites de la Loi 71 mais qui à ce jour n'a pas été vraiment poursuivi (1).

---

(1) Le Conseil, dit l'article 591, voit "en consultation avec les commissions scolaires (...) à l'organisation de services communs pouvant leur bénéficier".

La création d'un tel centre serait de nature à favoriser l'égalité des chances en opérant la péréquation plus équitable des ressources humaines disponibles, en faisant bénéficier les étudiants ou les enseignants de services qu'ils ne pourraient pas se payer autrement.

Que ce centre soit au Conseil ou ailleurs (on a suggéré qu'il se situe entre le Conseil et les commissions scolaires), il présente les inconvénients suivants: une telle mise en commun serait ressentie par les commissions scolaires comme une nouvelle entorse à leur autonomie sur le plan pédagogique surtout si ces services devaient être régis par le Conseil puisqu'à peu près personne ne voit le Conseil scolaire comme l'émanation des commissions scolaires mais plutôt comme un palier additionnel d'autorité (1).

L'autre difficulté que l'on peut entrevoir est la suivante: il y aurait risque que les services s'éloignent des usagers alors que la tendance actuelle est de les en approcher le plus possible.

16. Créer sur l'Île de Montréal, à partir de la CECM et du PSBGM dont les vocations seraient juridiquement modifiées, deux centres de services éducatifs, l'un pour les catholiques, l'autre pour les protestants.

Note explicative

Cette proposition constitue une variante de la précédente et vise les mêmes objectifs. Elle part cependant du postulat que la religion constitue une norme structurante de l'activité éducative publique. Ce postulat est accepté par une partie de l'opinion catholique mais non pas par tous les catholiques et moins encore, sinon pas du tout, par les autres confessions. C'est d'ailleurs ce libéralisme qui confère au système protestant son originalité par rapport au système catholique. Mais il est vrai aussi que les protestants se sentent culturellement différents des catholiques, qu'ils veulent véhiculer des traditions et des valeurs différentes au sein du système d'éducation.

S'il y avait création d'un tel centre de services, y aurait-il avantage à le faire selon le critère confessionnel proposé? La réponse dépend essentiellement de l'adhésion au postulat fondamental sur lequel la proposition repose (2).

---

(1) Voir chapitre VIII, p. 292.

(2) 32% des parents de foi catholique disent qu'il est important que les responsables des services aux étudiants soient catholiques contre 16% chez les protestants. Rapport Wener, p. 294.

17. Créer des comités ad hoc inter commissions scolaires pour assurer la coordination de leurs services scolaires généraux et de leurs services spéciaux.

Note explicative

Ces comités existent déjà au Conseil scolaire et rien n'empêche les commissions scolaires d'en créer d'autres en dehors des cadres du Conseil.

CHAPITRE XIII: Les solutions relatives au type de commission scolaire

Nous examinerons au cours de ce chapitre les solutions possibles face au type de commission scolaire. Voici les objectifs de la restructuration que l'on peut associer à cette question:

1. Favoriser le développement et l'épanouissement de la majorité francophone et cela dans le respect de la minorité anglophone.

2. Ajuster le système scolaire aux objectifs de la société québécoise.

3. Assurer à tous un enseignement de qualité, développer des services adéquats en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

4. Egaliser les chances en éducation.

5. Assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières.

6. Permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants.

7. Constituer un milieu montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise.

8. Unir dans les structures les dimensions religieuses et linguistiques.

9. Assurer le respect des options religieuses ou areligieuses de tous les citoyens ou de leur liberté de conscience.

10. Répondre au désir de rapprochement des religions.

11. Clarifier le mandat des commissions scolaires au plan religieux et restaurer l'école catholique authentique.

12. Assurer des garanties linguistiques adéquates.

13. Renforcer et encourager la compréhension et l'acceptation mutuelles de la majorité et de la minorité tout en valorisant les différences.

14. Eliminer la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel.

15. Démocratiser l'administration scolaire.

16. Consolider les intérêts communautaires des anglophones catholiques.

17. Garantir aux "anglophones catholiques" la même autonomie dont jouissent les franco-catholiques et les anglo-protestants.

Voici par ailleurs les diverses options qui s'offrent pour atteindre l'un ou l'autre ou l'un et l'autre de ces objectifs:

18. | Maintenir le régime actuel des commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants.

Note explicative

Il s'agit en fait des commissions scolaires au sens de l'article 49 de la Loi de l'instruction publique (1). Les objectifs visés en maintenant le statu quo dépendent des points de vue d'où l'on examine la question: pour les organismes anglo-protestants, le statu quo vise avant tout à assurer à la communauté anglophone la sauvegarde des garanties linguistiques que lui procure en fait (2) la commission scolaire protestante. Elle vise aussi à assurer le maintien d'un modèle d'école qu'historiquement on a appelé chez nous l'école protestante et qui est en fait un modèle d'école libérale. Cette école s'inspire d'une "philosophie" différente de l'école franco-catholique (3) et elle est perçue comme l'école propre de la culture et de la tradition anglo-canadienne (4). Bref, le maintien du statu quo vise à assurer le développement et l'épanouissement de la communauté anglophone non catholique.

Face à cet objectif, le moyen proposé du maintien des commissions scolaires confessionnelles apparaît, dans le contexte actuel, le meilleur. Il présente l'inconvénient de ne pas permettre l'union organique avec les anglophones catholiques qui sur le plan culturel partagent substantiellement les mêmes aspirations (5).

Chez les francophones, on doit distinguer deux groupes: pour le premier, le statu quo vise à assurer le maintien ou à permettre la

---

(1) Voir chapitre X, pp. 333-334.

(2) La question est encore devant les tribunaux pour ce qui est du droit.

(3) Voir chapitre VII, pp. 262-263; aussi Rapport Beaulieu I, p. 71; Rapport Proulx, p. 98.

(4) Ibid. p. 178. Voir aussi Rapport Proulx, p. 173 et p. 276.

(5) Voir chapitre I, pp. 32-33.

promotion "d'authentiques écoles catholiques" car il voit en effet dans les commissaires des mandataires de la communauté catholique (1). La difficulté provient du fait que le consensus social autour de cette conception du mandat des commissions scolaires, s'est effrité (2). Cette absence de consensus rend donc aléatoire la réalisation de l'objectif visé. Comment être sûr, étant donné le pluralisme au sein de la communauté catholique, que ceux qui oeuvrent à l'éducation veulent concrètement et explicitement promouvoir l'école catholique authentique (3)?

Le maintien du statu quo pose aussi un problème sur le plan de la démocratie: comment justifier qu'une conception des commissions scolaires partagée par à peine la moitié de la population catholique sinon moins, devienne normative pour tous ceux qui ont été baptisés dans la religion catholique. Selon cette conception, les commissaires sont les mandatés de la communauté catholique pour promouvoir leur école: on leur demande à ce titre de partager les valeurs de cette communauté (4). Comment un commissaire qui ne les partage pas peut-il, non pas être élu, mais assumer sa tâche avec la légitimité morale nécessaire (5)? Comment surtout peut-on légitimement lui demander de les partager?

Un second groupe de francophones voient par ailleurs dans le maintien du statu quo le meilleur moyen, compte tenu des contraintes sociales et juridiques actuelles, de promouvoir le développement et l'épanouissement de la majorité francophone: il est dans les faits une étape déjà réalisée vers l'unification puisque la clientèle des écoles anglo-catholiques (qui est aussi nombreuse que celle des écoles anglo-protestantes) se trouve régie comme la clientèle franco-catholique par le même

---

(1) Voir chapitre VII, p.245 et chapitre XI, p. 402 ss.

(2) Voir chapitre VII, p. 260 ss.

(3) Dans l'introduction à Voies et Impasses, le Comité catholique notait: "(...) le statut de la religion dans la société québécoise s'est également modifié. Il n'existe plus d'unanimité au plan des attitudes religieuses et il est fatal que cela déteigne sur les jugements concernant l'opportunité et l'importance de l'éducation religieuse à l'école. Celle-ci apparaît tour à tour comme une réalité capitale, importante, marginale, privée, dépassée, voir complètement étrangère." Vol. 1, p. 7.

(4) Voir chapitre XI, pp. 402-403.

(5) On a pu observer au cours des élections scolaires de juin 1973 que cette légitimité morale était acquise soit par l'adhésion au Mouvement scolaire confessionnel, soit par la reconnaissance publique par cette association, soit par l'appui explicite des curés de paroisse et des comités paroissiaux d'éducation chrétienne. Or cela, faut-il le souligner, se passait à l'intérieur des commissions scolaires confessionnelles.

corps de commissaires où s'exercent par ailleurs les règles usuelles et normales de la démocratie.

Face à l'objectif que vise ce groupe, le statu quo présente toutefois certains inconvénients: il contribue à maintenir quasi intact le cadre social traditionnellement dualiste de Montréal qui favorise, comme on l'a vu, la reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles. Il subordonne en fait à des fins culturelles et ultimement politiques le caractère confessionnel actuel des commissions scolaires ce qui n'est pas de nature à favoriser la religion. Il laisse aux commissions scolaires protestantes et anglophones culturellement tournées vers le Canada et fondamentalement opposées à l'objectif d'un Québec d'abord français, la responsabilité d'acculturer au Québec français les enfants francophones non catholiques et, d'une manière générale, les non-anglophones qui s'y retrouvent en raison de la division confessionnelle actuelle (1).

Ceci dit, les groupes favorables au statu quo veulent aussi assurer à tous un enseignement de qualité et développer des services adéquats en tenant compte de la langue, de la culture et de la religion des enfants. A cet égard, le statu quo présente des inconvénients pour la minorité française au sein des commissions scolaires protestantes (2) et pour les minorités anglo-catholiques les moins nombreuses (3). Les minorités linguistiques française ou anglaise ne se sentent pas à l'aise à l'intérieur de ce système quelle que soit par ailleurs la qualité objective des services reçus. Chez les francophones des commissions protestantes, le malaise origine de l'environnement éducatif massivement anglophone. Chez les anglophones et les allophones des commissions scolaires catholiques, le malaise se double d'une insécurité engendrée par la Loi 22 (4).

19. | Créer à côté de commissions scolaires protestantes et catholiques actuelles, une commission scolaire pour autres que catholiques ou protestants.

Note explicative

Selon les dispositions de l'article 49 de la Loi de l'instruction publique, "les personnes autres que catholiques et protestantes" peuvent à leur choix envoyer leurs enfants dans les écoles relevant des commissions protestantes ou catholiques, voter et être élus commissaires dans l'une ou l'autre des commissions scolaires. Effectivement au 30

---

(1) Voir chapitre V, p. 173 ss.

(2) Voir chapitre V, p. 202.

(3) Voir chapitre VI, p. 232.

(4) Voir chapitre V, p. 199ss et p. 202.

septembre 1975, on comptait dans les commissions scolaires pour catholiques moins de 2% d'élèves non catholiques, soit 4,518 (1). Dans les deux commissions scolaires protestantes, on comptait 26,812 non-protestants, soit 38.6% de la clientèle (2). Théoriquement, les commissions scolaires "autres" viseraient donc plus ou moins ces quelque 31,000 élèves.

Cette hypothèse théorique mérite toutefois d'être examinée d'une manière un peu plus approfondie à la lumière des objectifs que vise la proposition. Il s'agit d'assurer aux parents qui ne sont ni catholiques ni protestants le droit à des écoles conformes à leurs convictions et de permettre de clarifier le mandat des commissions scolaires pour catholiques.

Cette proposition émane d'organismes catholiques qui, se fondant sur la théorie du "mandat", estiment que les non-catholiques ne sont pas moralement habilités à voter au sein des commissions scolaires pour catholiques (3). Pour eux, le régime actuel affaiblit le caractère confessionnel des commissions scolaires catholiques tout en ne respectant pas les droits des "autres".

Ceci dit, plusieurs questions se posent: les auteurs de la proposition songent-ils d'abord à ces 30,000 élèves comme future clientèle de cette commission scolaire? Si oui, ceux-ci y seraient-ils obligatoirement regroupés ou y retrouverait-on seulement ceux que les parents voudraient y inscrire? Des catholiques et des protestants pourraient-ils y inscrire leurs enfants, s'y faire élire, et y voter? Cette commission scolaire serait-elle réservée aux "autres" confessions? Celles-ci seraient-elles prises en bloc? Pourrait-il y avoir des commissions scolaires judaïques, grecques-orthodoxes, etc? Voilà autant d'interrogations auxquelles les auteurs de la proposition ne donnent pas de réponses et qui en rendent l'analyse plus difficile. Tentons néanmoins de tester la proposition.

Imaginons que l'on ait d'abord en vue les "autres" que catholiques et protestants. Ces "autres" se retrouvent à plus de 90% au sein des commissions protestantes et surtout au PSBGM. Ceux-là ne menacent donc pas les droits des catholiques. Par ailleurs, aucun organisme représentant ces autres religions n'a suggéré la création d'une ou de commissions scolaires qui leur soient propres.

Au sein des commissions scolaires catholiques, le pourcentage de non-catholiques n'atteint pas 2%. On voit difficilement comment on

---

(1) Voir chapitre IV, p. 156. Soit 914 protestants, 2,890 à aucune religion et 1,850 à d'autres religions.

(2) Voir chapitre IV, p. 161, dont 1,847 catholiques.

(3) Voir chapitre VIII, pp. 283-284.

pourrait attribuer à leur présence le caractère pluraliste des écoles catholiques. Dès lors, le moyen proposé pour atteindre l'objectif [illegible] disproportionné.

Du reste les auteurs de la recommandation n'ont pas précisé s'ils visaient à la fois les francophones et les anglophones ou l'un ou l'autre des groupes. [illegible] nous oblige à penser qu'elle ne peut guère concerner que les francophones. En effet, l'idée est complètement étrangère au milieu anglophone car elle ne correspond pas à un besoin; du moins on n'en a trouvé aucune expression. Dès lors, il est difficile d'évaluer combien de personnes pourraient être touchées par une telle commission scolaire. On ne peut faire ici que des estimés grossiers; sans doute pourrait-on d'abord y retrouver les [illegible] enfants (environ) qui fréquentent actuellement les classes françaises du PSBGM. Les parents de ces enfants souhaitent pour des raisons culturelles être soustraits de la juridiction du PSBGM (1). Dans les commissions scolaires pour catholiques, on comptait quelque [illegible] élèves autres que catholiques et protestants en 1971 (2). Mais il est impossible de préciser combien fréquentaient le secteur français. Peut-être trouverait-on quelque [illegible] enfants francophones pour ce type de commission scolaire.

On peut faire une seconde hypothèse. Il est probable que la proposition vise [illegible] les non-catholiques que ceux qui continuent généralement de se déclarer catholiques tout en ayant pris une distance vis-à-vis l'un ou l'autre des aspects de la religion (3). On aurait donc en vue les indifférents, les incroyants, les agnostiques, etc., en qui on voit les responsables [illegible] du climat de pluralisme au sein des commissions scolaires catholiques. Cette hypothèse nous paraît plus réaliste. Il reste à voir combien d'enfants pourraient être concernés par la proposition. Ici les projections ne peuvent être qu'illustratives.

Le Rapport [illegible] indique que chez les parents francophones qui se sont déclarés catholiques, [illegible] (4) accordent peu ou pas d'importance à la religion. On y [illegible] estimer que [illegible] étaient partisans de l'école neutre, multiconfessionnelle ou même protestante (5). [illegible] partir de ces indices, on fixe à [illegible] de la population actuelle du réseau franco-catholique (6) le pourcentage potentiel de la population scolaire d'une éventuelle commission scolaire française autre que catholique, on

---

(1) Voir Annexe [illegible], p. [illegible]

(2) Voir Annexe [illegible], p. [illegible]

(3) Voir Annexe [illegible], pp. [illegible], p. [illegible] et p. [illegible]

(4) Voir Annexe [illegible], p. [illegible]

(5) Voir Annexe [illegible], p. [illegible]

(6) Voir Annexe [illegible], p. [illegible]

obtient un peu moins de 40,000 élèves. C'est là un nombre évidemment fort respectable et qui ne poserait pas problème sur le plan pédagogique. Il reste impossible cependant de savoir si une telle commission scolaire recruterait en fait les 40,000 élèves potentiels. Deux indices conjugués permettent d'en douter: personne au cours des audiences publiques n'a exprimé le besoin d'une telle commission scolaire sauf les organismes qui souhaitent une confessionnalité plus stricte. En l'absence d'un besoin réel de changement, la loi de l'inertie devrait jouer en faveur du statu quo.

L'analyse qui précède nous amène finalement à élaborer une troisième hypothèse. La commission scolaire pour "autres" regrouperait en fait tous ceux qui ne sont ni catholiques ni protestants. Mais on y trouverait aussi tous les protestants et catholiques désireux de s'y inscrire. En somme, elle serait ouverte à tous. Il s'agirait donc d'une commission scolaire commune et non confessionnelle. En d'autres termes, la religion ne serait pas un critère ni pour être électeur, ni pour être élu commissaire contrairement aux commissions scolaires pour protestants ou pour catholiques où seuls les membres de ces deux confessions auraient droit de vote et le droit d'être élus commissaires. En somme, les commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants présenteraient les caractéristiques des anciennes commissions scolaires dissidentes, à la différence près qu'elles existeraient toutes les deux simultanément avec la commission scolaire commune (1). En toute logique, il faudrait ajouter que les commissions scolaires catholiques et protestantes ne seraient tenues d'admettre dans leurs écoles que les catholiques et les protestants (2).

Combien d'élèves pourraient regrouper la ou les commissions scolaires communes? En formulant l'hypothèse à partir des clientèles scolaires de 1975-76, on aboutit à un bassin théorique d'environ 73,800 se répartissant comme suit: 31,300 élèves autres que catholiques ou protestants (dont 26,800 issus des deux commissions scolaires anglo-protestantes), 34,000 élèves du réseau franco-catholique et 8,500 du réseau anglo-catholique (3). Ces 73,800 constitueraient donc 22% de la clientèle totale de l'Île pour 1974-75. Mais, nous insistons, c'est là une approximation théorique qui suppose l'intérêt des anglophones pour cette solution et le renversement de la loi d'inertie chez les francophones.

Revoyons la recommandation à la lumière des objectifs poursuivis. Il ne fait pas de doute que l'existence d'une telle commission scolaire "autre" fournirait à ceux qui souhaitent une confessionnalité

---

(1) Voir chapitre X, pp. 334-335.

(2) Cela laisse ouvert le statut de l'école relevant de la ou des commissions scolaires communes sur le plan religieux.

(3) Voir chapitre III, annexe p. 108 ss.

plus stricte un point d'appui plus sûr pour exiger des normes plus rigoureuses quant aux qualités et qualifications religieuses des parents, des enfants, des enseignants et des administrateurs. Ce serait là le principal avantage de la solution. Afin d'atteindre avec plus de probabilité l'objectif visé qui est de clarifier le mandat des commissions scolaires, on pourrait prévoir une procédure par laquelle les catholiques et les protestants désireux de voter à une commission scolaire confessionnelle et désireux d'y inscrire leurs enfants seraient invités à faire une démarche positive à cette fin. Cela serait d'ailleurs conforme à la tradition la plus ancienne (1). Cette procédure serait en outre plus démocratique puisqu'elle confierait la responsabilité de la démarche à ceux dont l'option contient un principe d'exclusion.

Sur le plan pédagogique, la proposition ne pose pas de problème, du moins en théorie: le bassin de population scolaire serait, toujours hypothétiquement, suffisamment important pour assurer à tous les services pédagogiques. L'importance réelle de la population scolaire et sa composition linguistique dépendrait en fait du droit qui serait consenti ou non aux commissions scolaires protestantes et catholiques de recevoir dans leurs écoles d'autres personnes que les catholiques et les protestants et plus encore des avantages concrets que trouveraient les parents à y inscrire leurs enfants (2).

L'inconvénient majeur de la solution recommandée est de rendre plus complexe et donc plus difficile encore la planification scolaire. On retrouverait sur un même territoire et dans des proportions toujours mouvantes trois types de population relevant de trois autorités différentes et devant se partager à la fois les équipements scolaires et les ressources humaines et financières disponibles. Pour assurer une certaine justice distributive, il serait peut-être nécessaire de confier à une autorité supérieure, tel le Conseil, le soin de coordonner l'ensemble avec le résultat possible que l'un porterait davantage atteinte à une autonomie que certains estiment déjà fort entamée.

---

(1) L'article 71 de la Loi de l'instruction publique oblige déjà les dissidents à signifier par écrit leur dissidence au président de leur commission scolaire.

(2) La proximité des écoles pourrait à cet égard être importante. Ainsi, l'enquête Wener indique que parmi les parents s'étant déclarés catholiques et tenant à l'école multiconfessionnelle, 36.9% seulement seraient d'accord pour envoyer leurs enfants à cette école si elle était deux fois plus éloignée que l'école élémentaire qu'ils fréquentent actuellement. Au secondaire, c'est une faible majorité qui consentirait à cet inconvénient, soit 51.8%. Les véritables partisans de l'école neutre accepteraient toutefois mieux le désavantage, soit 65.3% pour l'élémentaire et 66.9% pour le secondaire. Voir SORECOM, tableaux mécanographiques nos 739 et 740 (21.05.22. 29/01/76).

20. Créer des commissions scolaires à la fois confessionnelles et linguistiques.

Note explicative

De telles commissions scolaires dispenseraient l'enseignement dans des écoles catholiques, protestantes ou autres, soit en anglais, soit en français. Théoriquement on aurait donc des commissions scolaires franco-catholiques, anglo-catholiques, franco-protestantes, anglo-protestantes, "franco-autres" et "anglo-autres". En second lieu, l'appartenance à l'une ou l'autre de ces commissions scolaires serait déterminée par l'inscription des citoyens à l'une ou l'autre des commissions scolaires ou sur l'une ou l'autre des listes électorales.

Si de telles commissions scolaires avaient existé au 30 septembre 1975, on peut imaginer que chacune aurait regroupé le nombre d'élèves suivant:

Type de commission scolaire	Nombre d'élèves		%
franco-catholique	161,600	(1)	47.7
anglo-catholique	60,700	(2)	17.9
franco-protestante	1,600	(3)	0.5
anglo-protestante	41,000	(4)	12.1
franco-autre	38,500	(5)	11.4
anglo-autre	35,400	(6)	10.4
Total	338,800		100.0

Mais dans la mesure où chacun serait libre de se rallier à

---

(1) Soit les 195,700 catholiques de réseau franco-catholique moins 17.4% de parents pour qui la religion n'est pas importante.

(2) Soit les 69,300 catholiques du réseau anglo-catholique moins 12.4% de parents pour qui la religion n'est pas importante.

(3) Soit le nombre d'enfants dans le réseau franco-protestant.

(4) Soit 67,800 élèves du réseau anglo-protestant moins les 26,800 non-protestants.

(5) Soit les 34,000 franco-catholiques qui n'accordent pas d'importance à la religion plus les 4,500 non-catholiques du réseau catholique.

(6) Soit les 26,800 non-protestants du réseau protestant plus les anglo-catholiques pour qui la religion n'est pas importante.

l'un ou l'autre type de commission scolaire (1), il faut tenir compte de la loi de l'inertie. L'unique force pouvant s'opposer à l'inertie est l'intérêt réel de certaines classes de personnes pour un changement. Or, dans le contexte actuel, seuls ont de véritables intérêts la minorité qui fréquente le réseau franco-protestant et celle qui fréquente l'école anglo-catholique. Ce sont d'ailleurs les deux seuls groupes qui ont demandé la formation de commissions scolaires franco-protestantes et anglo-catholiques. Dans cette optique, la création de commission "franco-autre" et "anglo-autre" apparaît plutôt une abstraction.

Quels seraient les objectifs visés par la création d'une commission franco-protestante (2)? D'abord, assurer aux enfants un enseignement de qualité qui tienne compte de leur culture et, en second lieu, favoriser le développement et l'épanouissement de la majorité francophone.

Face à ces deux objectifs, l'avantage de la solution serait de permettre l'instauration de politiques pédagogiques probablement plus en harmonie avec la culture française en situant l'activité éducative dans un environnement français. Cependant, le petit nombre d'élèves inscrits au secteur français du PSBGM rendrait difficile l'organisation de services éducatifs suffisamment diversifiés (3). Ceci dit, deux faits méritent d'être soulignés. En 1971, on comptait sur l'île de Montréal 5,410 enfants protestants de 0 à 11 ans de langue maternelle française (4). Ces enfants ont tous atteint en 1976 l'âge scolaire. Or il semble que beaucoup de ceux-ci fréquentent actuellement les écoles privées françaises. Ils préfèrent cette formule aux écoles protestantes publiques qui sont en fait des écoles bilingues, du moins quant à leur clientèle (5). Il est possible que la création d'une commission scolaire protes-

---

(1) Autrement, il faudrait que l'appartenance à une commission scolaire soit déterminée par l'appartenance à une religion et au fait d'être anglophone ou francophone. Cette hypothèse poserait d'incroyables problèmes sur le plan administratif.

(2) Il vaudrait sans doute mieux appeler cette commission scolaire autrement, les écoles franco-protestantes étant en fait pluralistes c'est-à-dire ouvertes à toutes les religions. Ceux qui ont proposé au Comité la création d'une telle commission employaient le mot protestant entre guillemets. Voir le mémoire de la Fédération des associations de parents des écoles protestantes françaises du Québec, p. 4.

(3) On en comptait 1,607 au 30 septembre 1975, voir chapitre IX, p. 323.

(4) <u>Rapport Lanpar</u> (Statistique Canada - Recensement 1971).

(5) Voir chapitre V, p. 202.

tante française modifierait les habitudes à cet égard d'autant plus que l'école publique est gratuite. En second lieu, il est possible que l'application de la Loi 22 entraîne une augmentation graduelle de la clientèle du réseau franco-protestant (1).

Pour ce qui est du second objectif visé (l'épanouissement de la majorité francophone), il est indéniable que la solution présente un avantage; des francophones se verraient confier la responsabilité politique, administrative et pédagogique de leur propre avenir sur le plan de l'éducation et de ceux qui n'ont pas une connaissance suffisante ni de l'anglais ni du français.

Mais il faut aussi se demander si dans une perspective d'acculturation au Québec, il est souhaitable pour les intéressés eux-mêmes d'être coupés du contact quotidien des personnes et du réseau d'institutions qui ont façonné pour une part le Québec. C'est là, nous semble-t-il, un des inconvénients de la proposition.

Signalons que la création d'une commission scolaire franco-protestante constituerait si elle devait en fait être ouverte à tous, la commission scolaire pour "autres" dont l'analyse a déjà été faite précédemment (2).

Qu'en est-il d'autre part, de la création d'une commission scolaire anglo-catholique? Au plan des objectifs, elle serait de nature à favoriser un enseignement de qualité qui tienne compte de la langue et de la culture des enfants; elle unirait au plan des structures la dimension religieuse et linguistique; elle assurerait aux anglophones des garanties linguistiques, elle consoliderait les intérêts communautaires des "anglophones catholiques" et leur assurerait la même autonomie qu'aux anglo-protestants et franco-catholiques.

Il est évident que sur le plan pédagogique et administratif, une telle commission scolaire serait viable. On trouve actuellement plus d'enfants dans le réseau anglo-catholique que dans le réseau anglo-protestant (3). Par rapport aux objectifs énumérés, il est indéniable que la proposition présente beaucoup d'avantages et peu d'inconvénients.

Les difficultés relèvent d'un autre ordre: dans la mesure où

---

(1) Ainsi, quelque 110 élèves du PSBGM voulant s'inscrire à l'école anglaise en septembre 1975, n'avaient pas la connaissance suffisante pour le faire. Lettre de M. Marcel Fox au secrétaire du Comité, 20 février 1976. Pour l'année 1976-77, 330 élèves avaient échoué au test. Lettre du même datée du 8 juillet 1976.

(2) Voir pp. 448-453 du présent chapitre.

(3) Voir chapitre IX, pp. 325-326.

l'on accepte comme objectif de la restructuration de favoriser le développement de la majorité francophone, la proposition peut faire problème: non seulement, elle maintient le cadre de l'organisation sociale dualiste que nous connaissons, mais elle l'accentue. En second lieu, elle modifie l'équilibre des forces politiques sur l'Île de Montréal en défaveur des francophones.

Par ailleurs, la proposition dans son ensemble présente, sur le plan administratif, le même inconvénient que la précédente: on trouverait sur le même territoire quatre clientèles régies par quatre autorités différentes avec les difficultés de coordination que cela poserait.

La proposition consacrerait d'autre part le bilinguisme institutionnel sur l'Île de Montréal ce qui serait manifestement contraire à la volonté exprimée par l'Assemblée nationale du Québec qui veut que soit dorénavant assurée la prééminence du français dans toutes les institutions du Québec en commençant par les institutions publiques.

21.| Créer des commissions scolaires linguistiques.

Note explicative

Selon cette proposition les commissions scolaires organiseraient les unes l'enseignement en anglais, les autres l'enseignement en français. L'appartenance à l'une ou l'autre des commissions scolaires pourrait être déterminée, soit par l'inscription des parents et de leurs enfants aux commissions scolaires anglaises ou françaises selon le cas, soit par l'inscription des citoyens sur des listes électorales françaises ou anglaises, au choix, soit par tout autre moyen à déterminer tenant compte d'une manière ou d'une autre de l'appartenance culturelle et linguistique des citoyens.

Pour ce qui est des objectifs, la création de commissions scolaires linguistiques vise à assurer aux enfants un enseignement de qualité qui tienne mieux compte de leur langue et de leur culture. Elle permettrait aussi d'assurer une meilleure répartition des ressources humaines et financières. Sur le plan religieux, les parents jouiraient d'une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants. Chez les anglophones en particulier la formule favoriserait le rapprochement de religions. Elle aiderait aussi l'épanouissement de la communauté anglophone catholique en lui procurant une sécurité psychologique qui lui fait défaut dans l'état actuel des choses. A court terme, à tout le moins, elle assainirait le climat psycho-social marqué par les affrontements fréquents entre francophones, anglophones et allophones.

Pour ce qui est des inconvénients, signalons d'abord la perte possible des droits et privilèges institutionnels liés à la confessionnalité. En second lieu, la proposition ne fait pas droit aux aspirations de cette partie de la population catholique qui souhaite que les structures politiques et administratives autant que l'école elle-même soient confessionnelles.

Enfin, elle consacrerait dans une institution publique de base de la société le principe du bilinguisme. Ce serait là contredire formellement la politique du Québec qui affirme la prééminence du français. Plus concrètement, cela veut dire aussi que tous les parents anglophones et allophones, et même certains francophones, perdraient contact, pour ce qui est de l'éducation, avec les institutions françaises. Il en serait de même pour tous ceux qui oeuvrent au sein du monde de l'éducation.

21.| Créer sur l'Île de Montréal des commissions scolaires unifiées.

Note explicative

Ce type de commission scolaire est appelé "unifié" parce que se trouvent réunies sous une administration unique toutes les clientèles scolaires que l'on retrouve à l'intérieur d'un territoire donné. Si les critères religieux et culturels entrent en ligne de compte dans l'organisation pédagogique des écoles, ce n'est pas le cas pour ce qui est des électeurs et des commissaires.

Cette formule vise la poursuite ou la réalisation des objectifs suivants: favoriser le développement de la majorité francophone et cela dans le respect de la minorité; ajuster le système scolaire aux nouveaux objectifs de la société québécoise; assurer à tous un enseignement de qualité et développer des services éducatifs en tenant compte de la langue et de la culture des enfants; égaliser les chances en éducation, assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières disponibles; permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants; adapter l'enseignement aux besoins des élèves, aux réalités sociales particulières; constituer progressivement un milieu scolaire montréalais qui soit essentiellement le reflet d'une culture proprement québécoise; répondre au désir de rapprochement des religions; clarifier le mandat des commissions scolaires au plan religieux; renforcer et encourager l'acceptation mutuelle de la majorité et de la minorité tout en valorisant les différences; favoriser l'élimination des facteurs de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel.

Un examen plus attentif de ces objectifs permet en fait de les regrouper en trois groupes: un premier bloc a trait au nouvel objectif de la société québécoise: en faire une province française; subsidiairement se greffent à ce bloc les objectifs qui touchent les relations entre les communautés culturelles et confessionnelles; le troisième bloc porte sur les services éducatifs, leur qualité, leur égalité, leur accessibilité et leur originalité.

Pour ce qui est du premier bloc d'objectifs, la formule proposée a l'avantage de réunir les divers éléments culturels et religieux qui forment la communauté montréalaise. Elle les invite à définir des objectifs et des pratiques éducatifs communs et cohérents avec les buts de la société québécoise. La commission scolaire unifiée est le type de

regroupement qui indique le mieux que le système d'éducation n'est pas d'abord au service d'intérêt de groupes ou de communautés particulières tant culturelles que religieuses ou les deux à la fois, mais de la société dans son ensemble (1).

Cette conception du système scolaire pose dans le contexte québécois et surtout montréalais des difficultés particulières. D'abord l'idée même d'une société québécoise formant une entité culturelle originale ou, pour tout dire, une nation, n'est pas acceptée par une proportion importante des anglophones et des allophones. Pour ces derniers, la nation est avant tout canadienne (2). Dans la mesure où l'idée de la commission scolaire unifiée est de fait mise en relation avec le projet d'une société québécoise formant nation, l'hypothèse ne peut que répugner à tous ceux qui n'ont pas accepté le postulat fondamental auquel elle se rattache (3). Pour ceux-là, la proposition inspire une méfiance certaine et une insécurité fondamentale par rapport au devenir de la culture anglo-canadienne ou aux acquis économiques, consécutifs à une immigration. Que ces sentiments soient fondés ou non, une chose est certaine: ils existent. C'est là une situation réelle, concrète qui ne peut que rendre plus difficile la solution proposée. Elle exige en effet un saut qualitatif important que seule une minorité a actuellement franchi (4).

---

(1) Voir chapitre XI, p. 398.

(2) Voir chapitre I, p. 25 et p. 31.

(3) Dans une entrevue accordée au Devoir, le 23 septembre 1975, le professeur Léon Dion déclarait: "Tous les colloques auxquels j'ai participé, même récemment, dans plusieurs régions du Canada m'ont amené à constater que les anglophones sont incapables de comprendre ce que nous entendons, nous, par les deux nations. C'est impossible. Il y a un blocage et il faudrait une crise très forte pour faire sauter le barrage."

(4) A la suite d'un récent sondage réalisé conjointement pour le compte du réseau anglais de Radio-Canada, The Gazette et Le Devoir auprès des non-francophones de la région de Montréal, le directeur du Devoir, M. Claude Ryan, commentait ainsi ses résultats: "Il semble que l'on se méprenne encore grandement sur la portée des changements survenus et que l'on soit tenté, en conséquence, de se buter plutôt que de s'ouvrir aux adaptations nécessaires (...). On semble vivre (...) comme si les changements introduits par la Loi 22 et le climat politique nouveau du Québec ne devaient être que des accidents de parcours éphémères. La volonté de lutter pour revenir au confortable statu quo ante est très forte. La volonté de s'adapter, en contrepartie, se révèle très faible (...). L'acceptation lucide et positive d'un Québec qui sera un reflet plus complet de son immense majorité francophone jusque dans ses centres de décisions économiques, reste à venir." (31 mars 1976).

Mais il faut aussi tenir compte dans l'évaluation de cette hypothèse, de certains autres éléments qui sont aussi partie intégrante de la situation et qui atténuent les difficultés soulevées précédemment.

Ainsi, il existe déjà en pratique une unification partielle: les anglophones et allophones catholiques partagent depuis toujours au plan administratif et politique leur destinée avec les francophones. Malgré certaines lacunes, on a jusqu'ici reconnu que les aménagements scolaires de la minorité étaient adéquats.

En second lieu, l'unification scolaire entraînerait un réajustement démographique qui ne serait pas nécessairement à l'avantage des francophones. Au centre et à l'est de l'île, les anglophones catholiques seraient les gagnants de l'unification puisqu'ils verraient leur force politique augmenter de celle des anglo-protestants. De même, à l'ouest, l'équilibre actuel serait nettement rompu en faveur des anglophones. Certains francophones voient d'ailleurs dans ce fait une objection majeure à l'unification (1): ils y perdraient au change. Le tableau 13.1 donne une idée plus concrète des conséquences de l'unification sur la population des territoires actuels des commissions scolaires.

Les objections à l'unification viennent aussi d'une partie de la communauté catholique: ici c'est l'attachement aux valeurs religieuses qui est en cause. On craint que ce système, par le concept de neutralité (même bienveillant) qu'il introduit au plan des structures politiques, n'empêche la promotion active de l'école catholique et provoque finalement sa détérioration.

Les opposants francophones catholiques à la commission scolaire unifiée fondent leur position sur une idéologie où domine le concept d'une Nation inséparablement canadienne-française et catholique et la trilogie Famille-Eglise-Ecole. Pour eux, la commission scolaire unifiée est associée à la neutralité de l'Etat auquel il nie toute compétence en matière pédagogique. Les tenants de cette idéologie forment au sein de la communauté catholique le seul mouvement vraiment organisé. En outre, ils peuvent compter sur l'appui de l'autorité religieuse du diocèse. Ils forment donc un groupe de pression qui rend plus difficile l'acceptation de la solution proposée.

---

(1) La Commission scolaire Baldwin-Cartier s'est pourtant prononcée pour la commission scolaire unifiée. Paradoxalement, son Comité central des parents anglo-catholiques a, au nom de la dualité culturelle et des "specific cultural goals" des deux communautés, opté pour des commissions scolaires linguistiques. Voir le mémoire de la Commission scolaire Baldwin-Cartier et celui du Anglophone Regional Parents' Committee à la Commission scolaire Baldwin-Cartier.

TABLEAU 13.1

Pourcentage de la population de 0-17 (1971) selon diverses catégories et vivant sur le territoire des commissions scolaires actuelles (1)

Commissions scolaires	Pop. tot. 0-11 ans (2)	française non-catholique	française catholique	autre catholique (3)	anglaise catholique	anglaise non-catholique	autre autre (4)
		%	%	%	%	%	%
Lakeshore (5)	30,770	1.3	30.8	1.1	21.6	43.4	1.8
Baldwin-Cartier	40,065	1.2	23.9	1.5	25.4	45.9	2.2
Sault-Saint-Louis	28,235	1.2	54.1	6.0	19.7	17.6	1.4
Verdun	13,530	1.6	64.5	1.0	16.8	15.4	0.8
Sainte-Croix	21,615	3.6	43.9	3.2	12.4	28.3	8.7
CECM - Total	243,900	3.2	65.0	11.5	6.3	9.0	5.0
Région 1	55,810	4.2	37.8	7.0	14.0	31.2	5.8
Région 2	37,825	3.4	71.7	10.6	3.2	2.0	9.1
Région 3	39,185	2.7	86.3	4.5	3.4	2.3	.8
Région 4	53,730	2.7	65.5	17.6	4.1	2.9	7.2
Région 5	57,340	2.8	72.1	15.5	4.8	3.0	1.8
Jérôme-Le Royer	32,240	2.5	75.2	11.4	5.3	4.2	1.5
PSBGM	356,480	2.8	62.0	9.8	8.9	12.2	4.3
Ile de Montréal (6)	387,250	2.7	59.6	9.1	9.9	14.6	4.0

(1) Source: Rapport Lanpar (Statistique Canada - Recensement 1971).
(2) Les pourcentages ont été calculés pour la population de 0-17 ans. Ils auraient varié très peu pour la population de 0-11 ans que nous avons préféré indiquer ici car elle correspond en gros à la population d'âge scolaire actuelle.
(3) C'est-à-dire les catholiques dont la langue maternelle est autre que le français et l'anglais.
(4) C'est-à-dire ceux qui ne sont à la fois ni catholiques ni protestants ni de langue maternelle anglaise et française.
(5) Y compris le territoire de Harwood et les catholiques qui y vivent.
(6) Y compris la population catholique protestante et autre des secteurs de recensement compris dans Vaudreuil-Soulanges (Harwood).

Ici encore toutefois, il y a lieu de pousser plus à fond l'analyse des difficultés évoquées. Il est indéniable que cette hypothèse oblige à renoncer à la théorie de la commission scolaire mandataire de la communauté catholique (1) ou de la communauté protestante. Cependant, la commission scolaire unifiée est tout à fait compatible avec le régime actuel. En effet, les devoirs et obligations que les règlements tant du Comité catholique que protestant confient actuellement aux commissions scolaires pourraient demeurer exactement les mêmes car la Loi ne distingue pas entre commissaires catholiques et protestants (2). Elle n'oblige pas non plus les catholiques et ses différentes familles spirituelles à renoncer à leur action, ni à cesser de promouvoir démocratiquement les valeurs éducatives chrétiennes pourvu que soient respectées les convictions des autres. Cette action peut même prendre la forme électorale: elle subirait dès lors le test démocratique (3).

En second lieu, la population de l'Île de Montréal est à 75.5% catholique. On voit difficilement comment les droits des catholiques pourraient être mis en péril. S'ils devaient l'être, ce serait plutôt en raison de leur indifférence et de leur inertie qu'en raison du fait qu'ils partageraient avec d'autres confessions la responsabilité de l'éducation des enfants.

Il reste enfin à examiner une dernière difficulté: la commission scolaire unifiée oblige à renoncer à la dissidence. Or il s'agit d'un droit constitutionnel des citoyens qui au sein d'une municipalité scolaire donné forment la minorité soit catholique, soit protestante (4). La formule pourrait en outre causer préjudice aux citoyens catholiques et protestants de la ville de Montréal <u>telle qu'elle existait en 1867</u> qui ont le droit de voir leurs écoles régies uniquement les unes par des catholiques, les autres uniquement par des protestants (5).

---

(1) Voir chapitre XI, p. 403.

(2) Voir article 203 de la L.I.P. et chapitre XI, p. 400 ss.

(3) Cette forme d'action existe déjà d'ailleurs même à l'intérieur des commissions scolaires confessionnelles. Il existait en effet aux élections scolaires de juin 1973 le Mouvement scolaire confessionnel qui sans être un parti au sens strict appuyait un certain nombre de candidats acceptant la doctrine du mouvement. Le MSC existe d'ailleurs toujours.

(4) Voir le chapitre X, p. 358.

(5) Toutefois, contre le jugement du Conseil privé dans l'affaire Hirsch de 1926, l'Assemblée nationale a levé, par la Loi 71, les articles de la Loi empêchant les personnes de religion judaïque de l'Île de Montréal d'être élues au Bureau des commissaires protestants de la Ville de Montréal, devenu par la même Loi, le PSBGM et personne n'a encore invoqué de préjudice. Cela ne veut pas dire que personne ne pourrait le faire.

Le second bloc d'objectifs visés par l'unification a trait au rapprochement entre les cultures et les religions. A cet égard, il est probable que les choses n'iraient pas sans difficulté: les administrateurs anglophones catholiques supportent déjà mal au sein des commissions scolaires actuelles le "fardeau du bilinguisme" (1) et le trouvent lourd. De leur côté les administrateurs du PSBGM comptent parmi les "désavantages" de l'existence du Conseil scolaire le fait d'avoir à communiquer ou à travailler en français avec le personnel du Conseil (2). Il est évident que la primauté du français renverse une tendance séculaire qui passait pour "l'ordre naturel" des choses. Les révisions qu'elle entraînerait seraient sûrement pénibles à plusieurs. Il est sûr que la commission scolaire unifiée, surtout là où elle aurait comme effet d'augmenter le flot des communications avec les francophones, peut apparaître à plus d'un comme un spectre.

Pour ce qui est de la rencontre des religions, il est certain que l'unification peut la favoriser. On a souvent évoqué au cours des discussions sur les structures scolaires le rapprochement oecuménique de ces dernières années. Certes, la participation active à ce mouvement a été et demeure surtout l'affaire de clercs et de quelques laïcs initiés, mais il est vrai que les gens en général sont devenus plus tolérants. Tous les préjugés ne sont pas disparus pour autant. Pour certains groupes catholiques, l'école protestante est une école tronquée parce qu'elle fait traditionnellement peu de place à la religion: elle instruirait plutôt qu'éduquer! Pour certains protestants, l'école catholique est doctrinaire et collectiviste (3). Ce sont les préjugés traditionnels. La situation s'est compliquée au cours des dernières décennies avec le surgissement des communautés ethniques. Tout en apportant les unes aux autres leur richesse culturelle et religieuse, elles portent aussi leur vision particulière des choses. Leur héritage historique, comme tous les héritages, véhicule aussi un potentiel conflictuel.

Enfin, la proposition, comme on l'a dit, vise des objectifs pédagogiques. Elle veut permettre une meilleure répartition des ressources humaines et des services éducatifs en vue de donner des chances égales à tous tout en tenant compte de la culture des enfants.

---

(1) Voir chapitre V, p. 200.

(2) Voir chapitre VI, p. 213 note (1).

(3) Voir <u>Rapport Proulx</u>, pp. 71-72.

De ce point de vue, la commission scolaire unifiée profiterait davantage aux anglophones et principalement aux anglophones catholiques puisqu'il en résulterait une augmentation de la population scolaire et donc une répartition nouvelle des ressources humaines disponibles (1). Chez les francophones, l'impact serait à vrai dire moins grand et dépendrait davantage d'un éventuel redécoupage de la carte scolaire que de l'unification proprement dite.

La principale difficulté se pose pour les anglo-protestants du centre et de l'est de l'île: la majorité francophone les obligerait-elle à renoncer au type d'éducation qui est le leur et qu'ils voient comme original et distinct par rapport à l'éducation franco-catholique? Il faudrait avoir une vue naïve des mécanismes de l'évolution sociale pour penser qu'en ces domaines, les institutions subissent des changements brusques. Avec le jeu des interactions sociales il se produirait sûrement à long terme des changements dont il est difficile de prévoir le sens et la portée mais dont on peut penser qu'ils iraient dans le sens d'une façon nouvelle de voir la réalité québécoise. Ils n'impliqueraient très sûrement pas la perte de l'identité culturelle de quelque groupe que ce soit pas plus que les anglophones catholiques n'ont perdu la leur à vivre au contact des francophones. A l'ouest de l'île, les francophones vivaient à l'inverse la même expérience.

Ceci dit, on sait par l'expérience que les majorités abusent et souvent malgré elles du pouvoir que le nombre leur confère. Aussi faudrait-il prévoir des mécanismes utiles pour assurer que les droits de chacun, et en particulier ceux des minorités, soient respectés. Signalons enfin certains avantages administratifs de l'unification: elle rendrait plus aisée l'utilisation rationnelle des équipements scolaires. Elle simplifierait le processus électoral.

24. | Créer des commissions scolaires communes et, le cas échéant, des dissidentes.

Note explicative

Cette option possible constitue en fait un retour au vieux régime traditionnel toujours théoriquement possible en vertu de la Loi de l'instruction publique mais devenu inopérant par les transformations successives de la Loi. La Loi 27 en particulier a, en 1971, amendé l'article 49 de la Loi de telle manière à rendre universel le système de commissions scolaires pour catholiques et pour protestants (2).

---

(1) Cette répartition dépendrait évidemment du degré de confessionnalité des écoles elles-mêmes.

(2) Voir à ce propos chapitre X, p. 333 ss.

La proposition vise en quelque sorte de réactiver les vieilles dispositions concernant la commission scolaire commune et le droit à la dissidence. Pour l'essentiel, ce régime existe d'ailleurs toujours en Ontario et notamment à Toronto (1).

En substance, ce régime serait le suivant: en principe, la commission scolaire est responsable de l'éducation de tous les enfants vivant sur son territoire quelle que soit leur langue et leur religion et est tenue de recevoir dans ses écoles tous ceux que les parents veulent y inscrire. De la même manière, tous les citoyens peuvent être élus commissaire ou voter sans égard à leur langue ou à leur religion. Toutefois, comme le stipule l'article 55 du chapitre 15 des Lois du Bas-Canada de 1861:

> Si, dans quelque municipalité que ce soit (2), les règlements et arrangements des commissaires d'école pour la régie d'une école, ne conviennent pas à un nombre quelconque d'habitants professant une croyance religieuse différente de celle de la majorité des habitants de telle municipalité, lesdits habitants collectivement pourront signifier leur dissentiment par écrit au président desdits commissaires, et lui soumettre les noms de trois syndics choisis par eux pour les fins de cet acte (3):

---

(1) Voir J. LEVASSEUR, Quelques expériences de restructuration au Canada et à l'étranger, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1975, pp. 43 à 55.

(2) C'est-à-dire, aux municipalités "établies pour les fins de cette loi", donc les municipalités scolaires. Voir l'article 28.

(3) Cet article est directement à l'origine de l'article 71 de notre actuelle Loi de l'instruction publique:

> "Dans toute municipalité scolaire, un nombre quelconque de propriétaires, locataires ou contribuables, professant une croyance religieuse différente de celle de la majorité des contribuables de la municipalité, peuvent signifier, par écrit, au président des commissaires d'écoles ou à leur secrétaire un avis par lequel ils lui font part de leur intention de se soustraire au contrôle de sa commission scolaire, afin de former une corporation séparée, sous l'administration de syndics d'écoles."

2. Tels syndics seront soumis aux mêmes devoirs et auront les mêmes pouvoirs que les commissaires d'école, mais pour la régie des écoles sous leur contrôle seulement; et lesdits habitants dissidents pourront établir, par l'intermédiaire desdits syndics, en la manière prescrite quant aux autres écoles, une ou plusieurs écoles, qui seront soumises aux mêmes dispositions, devoirs et surveillance, et ils auront droit de recevoir du surintendant ou des commissaires d'école leur part du fonds général ou local des écoles, en proportion du chiffre de la population dissidente qu'ils représentent.

Ce droit à la dissidence est constitutionnellement protégé. On sait aussi que la Loi a réservé aux catholiques et aux protestants le droit à la dissidence pourvu que dans une municipalité scolaire donnée, l'une ou l'autre des confessions soient minoritaires. C'est donc dire qu'au sein des territoires de chacune des municipalités scolaires tels qu'ils sont constitués actuellement, seuls des protestants pourraient se déclarer dissidents puisque les catholiques sont partout majoritaires. Pour que des catholiques puissent être dissidents, il faudrait que les limites des municipalités scolaires soient changées et recouvrent les villes où il y a une majorité protestante. Cette éventualité ne pourrait se produire qu'à Baie d'Urfé, Beaconsfield, Pointe-Claire et Westmount (1).

On entend généralement par protestants les citoyens appartenant aux Eglises ou aux dénominations chrétiennes issues de la Réforme du XVIè siècle (2). Dès lors, c'est environ 45,000 enfants qui seraient concernés par cette Loi, ou 11.5% de la population d'âge scolaire (3).

Par ailleurs, le droit à la dissidence est attaché à l'individu (même s'il peut être signifié collectivement). Il s'ensuit donc qu'il ne suffit pas que quelques-uns des parents des 45,000 enfants (4) dont il vient d'être question soient dissidents pour que tous les autres le soient automatiquement. Une condition formelle doit être

---

(1) Voir chapitre III, p. 85. Il se poserait un problème à Hampstead et Côte Saint-Luc où la majorité est de religion juive.

(2) Le mot protestant (comme le mot catholique) n'est pas défini par la Loi. Voir chapitre X, p. 341 ss.

(3) Voir <u>Rapport Lanpar</u> (Statistique Canada - Recensement 1971).

(4) Y compris les protestants des territoires de Harwood.

remplie: poser un geste explicite par lequel on signifie sa dissidence et le faire par écrit (1). Il s'ensuit aussi que la corporation de syndics n'est tenue de recevoir que les enfants des seuls dissidents. En outre il faut avoir signifié sa dissidence pour élire les syndics d'écoles ou être soi-même élu (2).

La dissidence s'exerce en outre à l'intérieur d'une municipalité scolaire. Il pourrait donc y avoir plusieurs corporations de syndics soit partout où des protestants auraient exercé ce droit. Mais rien n'empêcherait, comme le prévoit l'article 80 de la Loi actuelle, soit "une union pure et simple" des dissidents ou soit une union "dans le but d'y envoyer leurs enfants à l'école".

Les objectifs que cette formule permettrait de réaliser ou de poursuivre sont en substance ceux-là mêmes qui sont attachés à la formule de commission scolaire unifiée. Il n'est donc pas nécessaire de reprendre ici l'argumentation. Signalons simplement qu'elle tient compte de deux contraintes principales liées à l'hypothèse de la commission scolaire unifiée. La première est d'ordre juridique: la constitution canadienne. La seconde est d'ordre culturel: la difficulté réelle qu'éprouve la communauté anglo-protestante à épouser les objectifs de la société québécoise.

Face à ces deux difficultés, la formule de la commission scolaire commune avec droit à la dissidence pour la minorité (et en l'occurrence pour la minorité protestante) comporte deux avantages. D'abord elle ne soulève pas de problème sur le plan juridique: elle respecte parfaitement les droits constitutionnels de la minorité. Ensuite, elle

---

(1) La Loi préconfédérale ne prévoyait pas de processus pour mettre fin à la dissidence. Cela est prévu par l'article 88 de la Loi actuelle. Cet article remonte à 1909 (9 Ed. VII, c. 33, s.3). Il lie la fin de la dissidence au fait d'avoir adhéré à la religion de la majorité. La disposition traduit l'époque mais n'est pas en soi nécessaire. De fait, la procédure antérieure n'était pas celle-là. Elle se lisait comme suit: "Toute personne appartenant à la minorité religieuse peut en tout temps devenir dissident et tout dissident peut de la même manière déclarer son intention de cesser de l'être (...). La réception par le président des commissaires et le président des syndics de la déclaration faite dans l'un ou l'autre des cas plus haut mentionnés suffit pour placer la personne qui fait cette déclaration sous le contrôle des commissaires ou des syndics selon le cas." 51-52 V, c. 36 s. 36 (autour de 1888). A l'origine de cet article, il y a la Loi de 1869; 32V. c. 16, s. 12.

(2) L'alinéa 3 de l'article 56 de la Loi de 1861 dit que "les individus de la minorité dissidente ne pourront être élus ni servir comme commissaires d'écoles, ni voter à l'élection des commissaires d'écoles; et de même, les individus de la majorité ne pourront être élus ni servir comme syndics, ni voter à leur élection".

renvoie chaque individu qui veut se détacher du système commun à ses propres responsabilités. Elle exige un choix délibéré. Il va de soi cependant que les résultats de ce choix doivent pour être vraiment libres pouvoir se comparer. C'est ainsi que la loi devrait accorder aux écoles dissidentes des moyens financiers requis pour assurer aux enfants une éducation de qualité (1) comparable à celle reçue antérieurement.

Cette hypothèse comporte aussi des difficultés qu'il convient de signaler; la première est de nature administrative: ce régime de dissidence devrait avoir un début. Il devrait forcément être précédé de l'instauration des commissions scolaires communes qui remplaceraient les municipalités scolaires pour catholiques ou pour protestants et auxquelles on transfèrerait les actifs et les passifs des anciennes commissions scolaires. Légalement, les éventuels dissidents n'auraient au départ ni écoles, ni corps enseignant, ni administration. Qui voudrait, dans ces circonstances, se déclarer dissident? Un sain réalisme indique qu'il faudrait procéder au changement par étape.

On peut à cet égard imaginer diverses solutions. La suivante n'est donnée qu'à titre d'exemple. Dans un premier temps et dès une première élection, les biens meubles et immeubles des actuelles municipalités scolaires pour protestants de même que leurs droits et obligations pourraient être transférés à une nouvelle corporation formée par les syndics élus parmi et par ceux qui auraient signifié leur dissidence à travers tout le territoire de l'île; de leur côté, les enfants de tous les non-protestants et des protestants non dissidents devant fréquenter pour la première fois les écoles élémentaires et secondaires s'inscriraient aux commissions scolaires communes: un nombre proportionnel d'enseignants (selon des règles à établir) passeraient à leur tour sous la juridiction de la commission scolaire commune en nombre suffisant pour satisfaire aux besoins. On pourrait étaler ainsi les transformations sur cinq ou six ans (2). Les immeubles et autres équipements non utilisés seraient graduellement transférés à la commis-

---

(1) Les lois préconfédérales prévoyaient le financement des écoles dissidentes. Il demeure difficile de dire, étant donné les changements nombreux dans le mode de financement, ce que cela signifierait concrètement. Chose certaine, on peut difficilement imaginer que l'on ait à l'époque de la Confédération voulu traiter en parent pauvre l'école dissidente même si cela a pu se produire après coup en Ontario. (Voir l'affaire Tiny sur la subvention aux écoles dissidentes catholiques de l'Ontario).

(2) En commençant simultanément par la première année de l'élémentaire et du secondaire.

sion scolaire commune dans le territoire de laquelle ils seraient situés. Quoiqu'il en soit, il est certain qu'il s'agit là d'une opération complexe, à certains égards délicate mais à toutes fins utiles possible. Il serait nécessaire d'en évaluer plus à fond les conséquences pratiques.

Le tableau 13.2 donne le nombre approximatif d'enfants qui, à l'intérieur des limites actuelles des territoires des commissions scolaires, auraient pu en 1976, être touchés par le changement proposé.

TABLEAU 13.2

Population de 0 à 11 ans (1971) protestante et autre que protestante et catholique vivant sur les territoires actuels des huit commissions scolaires (1)

Commission scolaire	P. protestante	% (2)	P. non-catholique et non-protestante	% (2)
Lakeshore (3)	11,330	37	2,655	9
Baldwin-Cartier	15,375	38	4,130	10
Sault-Saint-Louis	4,760	17	1,035	4
Verdun	1,940	14	320	2
Sainte-Croix	3,265	15	5,690	26
CECM - total	16,665	7	27,075	11
Région 1	9,430	17	13,305	24
Région 2	1,460	4	4,920	13
Région 3	1,540	4	665	2
Région 4	2,115	4	5,915	11
Région 5	2,120	4	2,270	4
Jérôme-Le Royer	1,600	5	1,005	3
PSBGM	33,680	9	37,270	10
Ile de Montréal (4)	45,010	12	39,870	10

(1) Source: Rapport Lanpar (Statistique Canada - Recensement 1971).

(2) Pourcentage par rapport à la totalité de la population de 0 à 11 ans.

(3) Y compris le territoire de Harwood et les catholiques qui y vivent.

(4) Y compris la population catholique, protestante et autre des secteurs de recensement compris dans Vaudreuil-Soulanges (Harwood).

Une seconde difficulté reliée à la proposition a trait à la définition du mot protestant. On sait qu'il existe une controverse à ce sujet et il importerait qu'elle soit tranchée par législation malgré les difficultés que cela peut comporter (1). L'unanimité sociale et religieuse du passé ne rendait pas nécessaire une telle chose. Mais cette unanimité n'est plus.

Une troisième difficulté d'ordre psycho-social pourrait surgir: des catholiques pourraient se sentir lésés qu'un droit à la dissidence soit consenti aux protestants et pas à eux. Ils pourraient y voir une forme de discrimination. Il faudrait dès lors rappeler que c'est à la minorité que ce droit constitutionnel est garanti (2), le législateur ayant postulé que la majorité était tout à fait capable de se protéger elle-même. C'est d'ailleurs pour cette raison que lorsque sur un territoire donné, la minorité devient, par suite d'une évolution démographique, la majorité, elle perd son droit à la dissidence et les privilèges qui y sont attachés (3). Ce droit à la dissidence est dès lors transféré à la nouvelle minorité.

Il pourra par ailleurs être plus malaisé pour les personnes membres des autres minorités religieuses de comprendre qu'elles ne jouissent pas du droit à la dissidence d'autant plus que leurs enfants fréquentent les commissions scolaires pour protestants dans une proportion de plus de 80%. Les raisons historiques qui expliquent pourquoi le droit à la dissidence a été dès 1869 réservé aux catholiques et aux protestants (4) pourront laisser les uns et les autres indifférents. Deux éléments pourraient toutefois pallier à cette difficulté: d'abord un étalement dans le temps des transformations; en second lieu, des garanties juridiques formelles quant au respect des convictions religieuses des parents à l'intérieur du nouveau système.

---

(1) Voir chapitre X, p. 341 ss. La loi pourrait par exemple reconnaître pour fins scolaires l'existence de certaines Eglises et dénominations comme elle le fait pour l'état civil. La reconnaissance de l'adhésion à ces religions pourrait se faire par délivrance d'un certificat par ces Eglises et dénominations lesquelles seraient soumises aux règles usuelles prévues par le code civil concernant l'authenticité des actes.

(2) En Ontario, ce sont surtout les catholiques qui en bénéficient. En 1972, à Toronto, 82,261 enfants catholiques soit 17% de la population scolaire étaient sous contrôle de la dissidente. Voir J. LEVASSEUR, <u>op. cit.</u>, p. 44.

(3) Voir l'article 76 de la Loi de l'instruction publique.

(4) Quelques juristes soutiennent que le droit à la dissidence s'applique à toute minorité religieuse. Voir notamment P. CARIGNAN, <u>L'é-</u>

---

tablissement du système confessionnel d'enseignement sous le régime de l'Union, dans Thémis 14 (1964) 266. CHEVRETTE, MARX et TREMBLAY, dans Les problèmes constitutionnels posés par la restructuration scolaire de l'île de Montréal, ministère de l'Education (c. 1971), utilisent le conditionnel: "On peut donc déduire que dans l'état actuel du droit des classes de personnes dont il est question à l'article 93 seraient au nombre de deux: d'une part les catholiques romains et d'autre part les diverses sectes protestantes et formant pour les fins de l'article 93 un ensemble unique." p. 21. (C'est nous qui soulignons).

CHAPITRE XIV: Les options relatives aux structures organisationnelles

Il sera question dans ce dernier chapitre de la taille des commissions scolaires, des structures de décision et du partage des pouvoirs.

A - La taille des commissions scolaires

Voici les objectifs de la restructuration dont la relation avec la taille des commissions scolaires paraît la plus évidente:

1. Assurer à tous un enseignement de qualité, développer des services adéquats en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

2. Egaliser les chances en éducation.

3. Assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières.

4. Corriger les inégalités et les injustices dans les ressources.

5. Démocratiser l'administration.

6. Favoriser l'autonomie des commissions scolaires.

Il faut souligner, avant d'examiner chacune des propositions, que la taille n'est pas un élément que l'on peut facilement isoler des autres éléments du système et surtout des critères qui peuvent servir au regroupement des élèves, en particulier la langue et la religion. Il est extrêmement important de noter que l'étude des hypothèses touchant la taille doit tenir compte du fait suivant: quel que soit le type de commission scolaire, l'enseignement continuera d'être dispensé en anglais et en français sur l'île de Montréal. C'est là un fait inéluctable. Tous conviennent en outre que les enfants, quelle que soit la langue dans laquelle ils recevront l'enseignement, ont droit aux mêmes services éducatifs ou à des services comparables tant en quantité qu'en qualité.

Il faut ajouter que l'analyse q[illegible]vilégie avant tout la dimension pédagogique du problème. Mais [illegible]pte aussi des questions plus politiques, principalement de[illegible] de la vie démocratique. On a voulu également dans les ill[illegible] découpage qu'entraînent les hypothèses de population conser[illegible]ute la mesure du possible chacune des corporations scolaires actuelles. Mais il est extrêmement important de noter qu'il ne s'agit que d'illustrations. D'autres facteurs devront éventuellement être pris en considération. Les hypothèses enfin ont été faites avec les prévisions de population scolaire pour 1985. Voici les principales.

25. (1) Réaménager les municipalités scolaires de telle façon que l'on y compte un nombre à peu près égal d'étudiants.

Note explicative

Comme on sait, la population scolaire varie beaucoup d'une commission à l'autre sur l'île de Montréal, les extrêmes se situant actuellement à 10,000 et 170,000 (2). En 1985, la plus petite commission scolaire comptera 4,500 et la plus grosse 90,700.

Il est certain qu'une redistribution plus égalitaire de la population scolaire favoriserait une distribution plus équitable des ressources humaines et financières étant donné que le financement des commissions scolaires est dans une large mesure lié au "per capita" (3). Elle favoriserait donc aussi l'égalité des chances en éducation. Toutefois, l'objectif ne serait pas nécessairement totalement atteint puisque la formule du "per capita" ne tient pas compte de la disparité possible des besoins entre commissions scolaires.

Par ailleurs, une égalité relative des populations scolaires favoriserait la qualité de la vie démocratique: chaque commissaire représenterait grosso modo un nombre égal de citoyens; de même chaque commission scolaire compterait le même nombre de représentants au Conseil scolaire de l'île (4).

Ceci dit, à quel nombre faudrait-il fixer la taille des commissions scolaires? Dans l'hypothèse du statu quo quant au type de commissions scolaires, c'est autour de 50,000 qu'il faudrait faire varier le nombre maximal d'enfants par commission scolaire. C'est en effet ce nombre d'enfants que compteront au total les deux commissions scolaires pour protestants en 1985 (5).

Dans l'hypothèse de la commission scolaire à la fois confessionnelle et linguistique, il faudrait dès lors répartir en 1985, les 41,000 enfants du réseau anglo-catholique, les 115,250 du réseau franco-catholique et les 51,000 du réseau protestant y compris ses 2,150 francophones.

---

(1) La numérotation des recommandations suit celle du chapitre précédent.

(2) Voir chapitre IX, pp. 323-324.

(3) Voir chapitre VI, p. 234.

(4) Voir chapitre VIII, pp. 283-306; aussi chapitre XI, p. 411.

(5) Voir chapitre IX, pp. 325-326. Pour ce qui est enfin de la formule des commissions scolaires catholiques, protestantes et autres, il n'est guère possible d'établir des hypothèses quelque peu réalistes.

C'est forcément à 41,000 que se situerait le nombre maximal d'élèves que pourrait regrouper chaque commission scolaire. Selon que l'on choisirait 20,000 ou 40,000 par commission scolaire, on aurait une ou deux commissions scolaires anglo-catholiques, une ou deux commissions scolaires anglo-protestantes et trois ou cinq commissions scolaires franco-catholiques.

Dans l'hypothèse de commissions scolaires linguistiques, c'est 117,400 élèves du réseau francophone et 89,850 élèves du réseau anglophone qu'il faudrait répartir également entre un certain nombre de commissions scolaires. Pour que chaque commission scolaire ait un nombre relativement égal d'élèves, il faudrait quatre commissions scolaires francophones et trois commissions scolaires anglophones, chacune regroupant environ 30,000 élèves.

Dans l'hypothèse de la commission scolaire unifiée, c'est 207,250 enfants que l'on devrait en 1985 diviser en un certain nombre de commissions scolaires. Par quel nombre le faire? Le Rapport Levasseur-Gareau a estimé à 40,000 la taille à laquelle la gamme complète des services éducatifs et administratifs est à peu près complète (1). C'est là une hypothèse fonctionnelle que l'on peut retenir pour fins de discussion. On aurait alors cinq commissions scolaires unifiées sur l'île. Le tableau 14.1 donne le nombre approximatif d'enfants que l'on retrouverait en 1985 sur les territoires actuels de chacune des commissions scolaires.

Dans l'hypothèse de commissions scolaires communes et dissidentes, le nombre maximal théorique de 25,000 par commission scolaire pourrait être choisi puisque ce nombre représente approximativement la population maximale que l'on pourrait retrouver dans la dissidente. On aurait dès lors 7 commissions scolaires communes regroupant sensiblement le même nombre d'étudiants et une dissidente.

Le principe de l'égalité entre les populations de chacune des commissions scolaires aurait évidemment des répercussions sur les territoires actuels des commissions scolaires. Ces répercussions seraient aussi fonction du type de commission scolaire choisi. Rappelons que les résultats de l'application des hypothèses ne se veulent nullement normatifs. Ils ne constituent que des illustrations vraisemblables de ce qui se produirait dans les territoires actuels des commissions scolaires (2).

---

(1) Voir p. 33.

(2) Rappelons que les hypothèses sont faites à partir des prévisions de la population scolaire pour 1985. Les chiffres entre parenthèses indiquent précisément la population prévue dans chaque commission scolaire.

[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible] (1)	[illegible]
Baldwin-Cartier	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sault-Saint-Louis	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sainte-Croix	[illegible]	[illegible]	[illegible]
CECM	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Jérôme-Le Royer	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		TOTAL	[illegible] (2)
Lakeshore	[illegible]	[illegible]	[illegible]
PSBGM	[illegible]	[illegible]	[illegible]
		TOTAL	[illegible] (3)

[illegible]

[illegible]

La commission scolaire de Lakeshore ([illegible]) doit prendre [illegible] élèves du PSBGM ([illegible]). À cette fin, le Lakeshore repousse sa frontière est jusqu'à celle de l'actuelle CECM. La population de Baldwin-Cartier ([illegible]), de Sainte-Croix ([illegible]), de Sault-Saint-Louis ([illegible]), de [illegible] ([illegible]) et d'une partie de la CECM ([illegible]) est redistribuée pour [illegible] deux commissions scolaires. À l'est, Jérôme-Le Royer reste intact avec ses [illegible] élèves. Il reste à la CECM [illegible] élèves qu'il s'agit de diviser en trois pour obtenir [illegible] élèves. On aurait donc 2 commissions

(1) Voir chapitre XIII, p. [illegible].

(2) La population prévue par le service de démographie est de 207,250. Il y a donc une différence de 5,860 qui peut s'expliquer par le fait qu'il se trouve 4% des non-catholiques dans le réseau catholique. Voir chapitre IV, p. 161.

(3) La différence d'avec le chiffre précédent s'explique par le fait que le pourcentage appliqué à Lakeshore tient compte aussi des catholiques vivant dans Harwood et du fait qu'on trouve des catholiques dans les deux commissions scolaires protestantes. Voir chapitre IV, p. 161.

scolaires protestantes et 6 commissions scolaires catholiques selon le cas.

Hypothèse B: 50,000 élèves

Le PSBGM et le Lakeshore sont fusionnés. Il en va de même des commissions scolaires Baldwin-Cartier, Sault-Saint-Louis, Verdun, Sainte-Croix (39,250) auquel on ajoute 10,000 élèves de la CECM. La Commission scolaire Jérôme-Le Royer s'adjoint 23,000 de la CECM pour compter 50,000 élèves. La CECM, au centre, compte alors 48,000 élèves. On aurait donc quatre commissions scolaires: une protestante, trois catholiques.

b) La commission scolaire linguistique et confessionnelle

Hypothèse A: 20,000 élèves

Le Lakeshore étend sa frontière est jusqu'à la CECM pour atteindre 20,000 élèves. Le PSBGM superposé aux territoires de l'actuelle CECM et de Jérôme-Le Royer conserve 30,000 élèves.

Les secteurs anglo-catholiques de Baldwin-Cartier (7,300), Sault-Saint-Louis (4,150), Verdun (825), Sainte-Croix (2,075) et une portion du secteur anglais de la CECM (5,650) sont regroupés pour faire 20,000 élèves. L'autre commission scolaire reçoit le reste du réseau anglo-catholique de la CECM (14,075) et celui de Jérôme-Le Royer (6,925) pour un total de 21,000 élèves.

Les secteurs franco-catholiques des quatre commissions scolaires de l'ouest sont réunis pour former une commission scolaire de 24,900 élèves. A l'est, Jérôme-Le Royer conserve ces 19,375 élèves. On divise alors en trois les 70,975 élèves qui restent à la CECM. On compterait donc deux commissions scolaires anglo-protestantes, deux commissions scolaires anglo-catholiques et cinq commissions scolaires franco-catholiques.

Hypothèse B: 40,000 élèves

Le Lakeshore et le PSBGM se fusionnent (51,100). Le réseau anglo-catholique se détache d'un seul bloc pour former une commission scolaire de 41,000. Le réseau franco-catholique (115,250) se divise en trois pour former trois commissions de 38,500. On obtient donc 1 commission scolaire anglo-catholique, 1 anglo-protestante et 3 franco-catholiques.

c) La commission scolaire linguistique

Hypothèse: 30,000 élèves

Les 89,850 élèves du réseau anglais se regroupent en trois commissions scolaires et les 117,400 du réseau français en quatre. Pour ce faire, on réunit les secteurs français des quatre commissions scolaires

de l'ouest en leur ajoutant environ 6,000 élèves de la CECM. De même, il faudrait adjoindre une dizaine de mille élèves à Jérôme-Le Royer. Les 55,000 élèves qui restent à la CECM sont répartis en deux commissions scolaires.

d) La commission scolaire unifiée

Hypothèse: 40,000 élèves

Deux commissions scolaires sont formées regroupant tous les enfants vivant (1) sur le territoire des cinq commissions scolaires à l'ouest de la CECM (63,230) et d'une partie de ceux vivant dans celui de la CECM (17,000). Une troisième et une quatrième sont créées avec ceux vivant sur le territoire de la CECM et une dernière avec une autre partie de la CECM (12,000) et Jérôme-Le Royer (28,620). Au total, on compterait 5 commissions scolaires unifiées.

e) La commissions scolaire commune et dissidente

Hypothèse: 25,000 élèves

La commission scolaire dissidente regroupe 25,000 élèves à supposer que tous les protestants exercent leurs droits à la dissidence.

A l'ouest, une commission scolaire commune est formée des élèves non protestants résidant dans le territoire de Baldwin-Cartier (19,435) et de Sainte-Croix (5,610), soit 25,045. A l'est, la commission scolaire Jérôme-Le Royer avec 24,985 élèves, au sud-ouest, une commission scolaire à partir des territoires de Sault-Saint-Louis (9,632), de Verdun (4,730) et d'une portion de la CECM (15,000) pour une population totale de 25,000. Au centre, 4 commissions scolaires se partagent les 90,000 élèves restant sur le territoire de la CECM.

26. Réaménager les municipalités scolaires de telle manière que chaque commission scolaire soit assurée de dispenser les services éducatifs indispensables.

Note explicative

Cette option pose en principe que, quel que soit le mode de regroupement, aucun groupe linguistique ne sera privé des services éducatifs indispensables. Il s'agit donc en somme de déterminer la taille mi-

---

(1) Il s'agit des enfants de toutes les religions et de toutes les cultures. Les territoires des commissions scolaires catholiques sont évidemment recouverts par les deux commissions scolaires protestantes ou vice-versa.

nimale en fonction des services jugés indispensables. Comme les opinions peuvent évidemment varier là-dessus, il nous faut donc faire quelques hypothèses.

La taille minimale d'un secteur linguistique est égale au nombre de places/élève d'une polyvalente classique, soit 2,500, et au nombre d'étudiants de niveau élémentaire qui en constitue le bassin d'alimentation, soit aussi 2,500 élèves, donc en tout 5,000 élèves. On pourrait y retrouver, compte tenu des ratios moyens actuels (1), 3 conseillers en orientation, 2 animateurs de pastorale et 1.5 psychologue.

La taille minimale pourrait être celle à laquelle toute commission scolaire, quelle que soit sa composition linguistique, est en mesure d'assurer les principaux services aux étudiants et à l'enseignement. On postule dès lors qu'il s'y trouve suffisamment de ressources pour que l'un et l'autre des groupes linguistiques soient bien servis. Le Rapport Levasseur-Gareau a établi cette taille minimale à 20,000 (2).

On peut aussi estimer que pour la qualité des services, il est indispensable qu'un professionnel puisse consacrer son temps à une seule fonction et n'être au service que d'un seul secteur linguistique. C'est à 20,000 étudiants par secteur linguistique qu'il faudrait fixer le seuil minimal. Les ratios moyens actuels dans les 14 secteurs se situent à ce niveau (3).

Voici les implications de chacune des trois hypothèses de seuil minimal sur les territoires actuels des commissions scolaires et pour chacun des types de commission scolaire.

a) La commission scolaire confessionnelle

Hypothèse A: un minimum de 5,000 élèves par secteur linguistique

L'avantage de cette formule est de permettre, quel que soit le type de commission scolaire retenu, de faire le minimum de transformations dans les territoires actuels des commissions scolaires. Des redressements doivent néanmoins être opérés dans les frontières des Commissions scolaires Sainte-Croix et Verdun dont les secteurs anglophones ne compteront pas 3,000 élèves en 1985 et au secteur français du PSBGM qui ne comptera guère plus de 2,000 élèves à moins que les effets de la Loi 22 ne le fassent augmenter plus rapidement. Mais cela est douteux.

---

(1) Voir Rapport Levasseur-Gareau, annexe 1, p. 1.

(2) Voir p. 33.

(3) Ibid., annexe 1, pp. 8-9.

Hypothèse B: un minimum de 20,000 élèves par commission scolaire

Le choix de l'hypothèse B obligerait à des changements de frontières dans le cas des Commissions scolaires Baldwin-Cartier, Sainte-Croix, Verdun, Sault-Saint-Louis et Lakeshore dont aucune en 1985 ne comptera 20,000 élèves. Ces déplacements de frontières ne pourraient avoir lieu que vers l'est. En fait, il faudrait fusionner les quatre commissions scolaires catholiques de l'ouest et les rediviser en deux de 20,000 élèves.

A l'est, Jérôme-Le Royer (26,300) demeurerait dans ses frontières actuelles. Au centre, resterait la CECM avec 90,700. Cette hypothèse entraînerait donc la disparition de deux des commissions scolaires actuelles.

Hypothèse C: au moins 20,000 élèves par secteur linguistique

Jérôme-Le Royer devrait se voir annexer une partie de la CECM pour hausser à 20,000 son secteur anglais qui en 1985 comptera 6,925 élèves. Cette annexion entraînerait évidemment à Jérôme-Le Royer la population scolaire francophone catholique qui vit sur ce même territoire et dont le nombre est évidemment difficile à évaluer. Cela pourrait aller jusqu'à 40% de la population de la CECM prévue pour 1975.

A l'ouest, il faudrait regrouper la population des secteurs anglo-catholiques de Baldwin-Cartier (7,300), Sault-Saint-Louis (4,150), Verdun (825) et Sainte-Croix (2,075) et plus de 5,500 du secteur anglais de la CECM et la population française de ces mêmes territoires.

Cette hypothèse obligerait donc à des réaménagements considérables: les quatre commissions scolaires à l'ouest de la CECM se fusionneraient avec une partie de la CECM. Au centre, la CECM ne compterait guère plus de 40,000 ou 50,000 élèves et à l'est, Jérôme-Le Royer en compterait 87,565. Outre ces trois commissions scolaires, s'ajouterait la ou les commissions scolaires protestantes, soit celle de Lakeshore à laquelle on aurait annexé une partie du territoire du PSBGM afin qu'elle compte au moins 20,000 élèves en 1985. Le PSBGM dès lors en compterait environ 29,500.

b) La commission scolaire pour "autres" que catholiques ou protestants

Il est impossible d'évaluer l'impact que créerait sur les populations scolaires la création d'une commission scolaire pour autres que catholiques ou protestants. L'approximation que nous avons faite précédemment du bassin potentiel d'une telle commission, soit 22% de la population, donc environ 45,600 élèves, est théorique (1).

---

(1) Voir chapitre XIII, p. 451.

c) <u>La commission scolaire à la fois confessionnelle et linguistique</u>

<u>Hypothèse A: un minimum de 5,000 élèves par secteur linguistique</u>

L'application de cette hypothèse permettrait éventuellement la création d'une commission scolaire non confessionnelle de langue française. Comme le réseau anglo-catholique comptera 41,000 élèves en 1985 et le réseau anglo-protestant, quelque 48,850, l'hypothèse A n'est pas très pertinente. Elle n'obligerait pas pour ce qui est des protestants à des réaménagements territoriaux. Pour ce qui est des commissions scolaires franco-catholiques, il faudrait réaménager les frontières de Verdun (3,700) et Sainte-Croix (4,525).

<u>Hypothèse B: au moins 20,000 élèves par commission scolaire</u>

Le PSBGM remettrait au Lakeshore une partie de son territoire. On regroupait aussi les secteurs franco-catholiques de Baldwin-Cartier (8,625), Sault-Saint-Louis (8,050) et Verdun (3,700). Quant à Sainte-Croix (4,255), il faudrait lui ajouter près de 16,000 élèves à partir du territoire de la CECM. Comme Jérôme-Le Royer (19,375) demeurerait intacte, il resterait à la CECM 54,975 élèves. On aurait donc deux commissions scolaires franco-catholiques à l'ouest plus la CECM au centre et Jérôme-Le Royer à l'est. On compterait en outre au maximum deux commissions scolaires anglo-catholiques et deux commissions scolaires anglo-protestantes: le Lakeshore avec 20,000 élèves et le PSBGM avec 40,000. Quant à la population scolaire de la commission franco-neutre, elle pourrait compter un minimum de 20,000 élèves s'il appartenait aux franco-catholiques de se détacher de l'ensemble de la population francophone.

d) <u>La commission scolaire linguistique</u>

<u>Hypothèse A: au moins 5,000 élèves par commission scolaire</u>

L'application de cette règle entraînerait des modifications aux frontières de Verdun et de Sainte-Croix.

<u>Hypothèse B (1): au moins 20,000 élèves par commission scolaire</u>

Cette hypothèse n'affecterait que les frontières des commissions scolaires catholiques (à supposer naturellement que le regroupement selon la langue se fasse à partir des divisions confessionnelles actuelles). Elle les affecterait de la même manière que dans le cas de

---

(1) L'hypothèse B se confond ici avec l'hypothèse C.

la commission scolaire à la fois confessionnelle et linguistique.

e) La commission scolaire unifiée

Hypothèse A: au moins 5,000 élèves par secteur linguistique

Il faudrait remanier les limites de Verdun et de Sainte-Croix car la population anglophone de ces deux territoires comptera au maximum 3,135 élèves. Il faudrait prendre les élèves manquant dans les territoires du PSBGM et de la CECM.

Hypothèse B: 20,000 élèves par commission scolaire

Pour respecter cette règle, il faudrait, à moins d'entamer la CECM, rediviser en trois, les cinq territoires à l'ouest de la CECM qui compteront en 1985, environ 63,230 élèves.

Hypothèse C: au moins 20,000 élèves par secteur linguistique

Pour avoir 20,000 francophones à l'ouest, il faudrait réunir l'équivalent de la population francophone de Baldwin-Cartier (8,625), de Sault-Saint-Louis (8,050) et de Verdun (3,700). La population anglophone de ce même territoire serait alors d'au moins 30,000 (1). On aurait donc à l'ouest, une commission scolaire de 50,000 élèves.

Il faudrait aussi pour porter à 20,000 à la fois la population francophone et anglophone de Sainte-Croix puiser largement dans le territoire de la CECM et du PSBGM, soit au moins 16,000 francophones et 18,000 anglophones ce qui donnerait une commission scolaire d'au moins 40,000 élèves.

Pour qu'à l'est on compte au moins 20,000 élèves dans le réseau anglophone, il faudrait ajouter au moins 13,000 élèves à ceux qui s'y trouveraient déjà Il faudrait forcément les prendre à la CECM; ils entraîneraient avec eux les élèves du réseau actuel du PSBGM et ceux du réseau francophone. La commission scolaire unifiée formée à partir du territoire de Jérôme-Le Royer compterait donc au total en 1985 au minimum 40,000 élèves.

Resterait le centre de l'île. On aura dû, pour combler le déficit des réseaux français à l'ouest et anglais à l'est, lui enlever au minimum 30,000 élèves. Mais l'amputation serait en fait plus radicale du fait que ces ponctions entraîneraient à l'ouest, les anglophones des mêmes territoires et à l'est, les francophones. Peut-être y compterait-on environ 60,000 élèves.

---

(1) Sans compter les protestants de Harwood.

f) La commission scolaire unifiée et dissidente

Hypothèse A: 5,000 élèves par secteur linguistique

La population protestante de l'île est suffisamment nombreuse pour former 5,000 dissidences.

Hypothèse B: 20,000 élèves par commission scolaire

Il est difficile d'évaluer l'impact du droit à la dissidence sur la commission scolaire commune. Posons par hypothèse que ce droit serait exercé par tous ceux qui le possèdent. Dès lors, on compterait sur le territoire de Baldwin-Cartier 19,435, celui de Sault-Saint-Louis 9,632, celui de Verdun 4,730, celui de Sainte-Croix 9,425, celui de la CECM 101,870 et celui de Jérôme-Le Royer 24,985. Il faudrait donc dès lors unir les territoires de Sault-Saint-Louis, de Verdun et de Sainte-Croix qui compteraient 23,787 élèves. Le territoire compris dans les limites de la CECM et d'une partie du PSBGM compterait donc 101,780.

Hypothèse C: 20,000 élèves par secteur linguistique

L'application de cette règle donnerait sensiblement les mêmes résultats que dans le cas de la commission scolaire unifiée, sauf pour la commission scolaire de l'ouest de l'île qui compterait moins d'anglophones.

B - Les structures de décision

Parmi les objectifs possibles de la restructuration, ceux qui suivent nous paraissent toucher de manière particulière les structures de décision et la répartition des pouvoirs:

1. Assurer à tous un enseignement de qualité et développer des services éducatifs de qualité en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

2. Permettre aux parents une plus grande liberté dans le choix de l'école de leurs enfants.

3. Adapter l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières.

4. Démocratiser l'administration.

5. Assurer l'autonomie des commissions scolaires dans leur champ propre de responsabilités.

6. Favoriser une plus grande participation des parents à la vie de l'école.

7. Assurer aux écoles leur autonomie pédagogique.

8. Susciter une coordination des efforts.

9. Favoriser une plus grande efficacité administrative.

Voici les options possibles touchant les comités d'école, les commissions scolaires et le Conseil scolaire.

Les comités d'école

27. Etendre du début de mai à la mi-octobre la période d'élection au comité d'école.

Note explicative

Selon la coutume, les élections des membres du comité d'école se font chaque année entre la rentrée scolaire et la mi-octobre. La proposition vise à reculer cette date à mai.

L'objectif visé est de favoriser une plus grande participation des parents et l'action même des comités d'école. On a fait valoir au Comité de restructuration que les comités d'école sont mis en place beaucoup trop tard: la vie pédagogique de l'école est déjà lancée. Tout se joue à la fin d'août ou au début de septembre. Une élection en mai ou juin — on propose de laisser à chaque milieu le soin d'en décider — permettrait donc aux parents de s'impliquer davantage et au bon moment.

On peut se demander toutefois si la chose n'est pas déjà possible nonobstant la coutume contraire (1). L'article 66 de la Loi de l'instruction publique dit sans plus que les élections doivent avoir lieu "avant le 15 octobre de chaque année". L'article 1, alinéa 26 précise que les mots "année scolaire" désignent la période entre le 1er juillet d'une année et le 30 juin de celle qui suit. Or on ne parle pas à l'article 66 de "l'année scolaire" mais de l'année tout court. Le désavantage possible est d'empêcher la participation des parents qui déménagent le premier juillet.

28. Confier au comité d'école sortant le soin d'organiser les élections suivantes sauf dans le cas de négligence ou de la création d'une école nouvelle.

---

(1) Dans certaines écoles de la Commission scolaire Sainte-Croix, les élections ont lieu en mai et juin.

Note explicative

En vertu de l'article 66 de la Loi de l'instruction publique, il appartient au directeur de convoquer les parents pour élire les membres du comité d'école et selon l'article 9 du règlement relatif aux comités d'école, de présider cette assemblée "jusqu'au moment où elle se donne elle-même un président d'assemblée ou leur président d'élection".

La portée pratique de la recommandation n'est pas très grande puisque le rôle du directeur se limite en principe à convoquer les parents et à présider les premières minutes de la séance d'élection. La portée symbolique apparaît toutefois beaucoup plus importante. Les parents ont l'impression que le rôle du directeur de l'école face au fonctionnement des comités d'école est démesuré (1). La proposition vise donc à favoriser la participation des parents et l'autonomie de leur action.

Concrètement, le changement proposé ne présente guère de difficultés surtout si les élections ont lieu avant la fin de l'année scolaire (2). Il suffirait d'appliquer les règles usuelles concernant les élections en général.

29. Confier des mandats d'au moins deux ans aux membres des comités d'école et de parents tout en tenant des élections annuelles pour élire le président et les autres officiers et remplacer les membres qui ne sont plus éligibles, les démissionnaires et ceux dont le mandat est échu.

Note explicative

Le système actuel prévoit un mandat d'un an mais renouvelable sans limite (3). L'objectif visé en proposant un mandat d'au moins deux ans est de favoriser une réelle participation des parents et d'accroître l'efficacité de l'action des comités d'école. On sait en effet que le parents sont peu portés à solliciter le renouvellement de leur mandat (4). Or, comme la période d'activités des comités dure à peine huit mois, l'implication des parents ne peut être que minimale. Un mandat d'une durée de deux ans pourrait contribuer à mieux faire voir l'importance et la pertinence sociale de ce service à la communauté.

---

(1) Voir chapitre VIII, p. 277.

(2) L'article 18 du règlement relatif aux règlements du comité d'école stipule déjà que le comité d'école doit convoquer l'assemblée générale des parents au moins une fois entre le 31 octobre et le 31 mai de l'année scolaire en cours.

(3) Voir article 66 de la Loi et article 7 du règlement.

(4) Voir chapitre VIII, p. 270.

30. Permettre aux comités d'école de déléguer au comité de parents quelqu'un d'autre que leur président.

Note explicative

Selon l'article 30 du règlement relatif aux comités d'école et de parents, seuls les présidents de comités d'école peuvent être délégués aux comités de parents.

L'objectif visé est de permettre plus de souplesse dans l'action et d'en accroître l'efficacité grâce à un partage des tâches. Un membre en effet peut bien accepter la tâche de la présidence au niveau de l'école sans pour autant avoir le temps de siéger au comité de parents. À la CECM, il existe en outre des comités de région et, au niveau de l'île, la Fédération des comités de parents de l'île de Montréal: la même règle s'y applique. Cela veut dire que le président de la Fédération est, s'il est de la CECM, président à quatre niveaux!

31. Défendre au président du comité de parents de cumuler la fonction de président de comité d'école.

Cette proposition vise aussi à éviter le cumul des fonctions et à augmenter l'efficacité de l'action.

32. Permettre aux comités d'école et de parents, en commençant par les milieux où la participation des parents est le moins élevée, de s'adjoindre des secrétaires exécutifs chargés particulièrement d'assurer la permanence des liaisons entre les parents et le comité, le comité et l'école et à exécuter toutes les tâches que lui confieraient les comités.

Note explicative

Sauf à la CECM et au PSBGM, il n'existe personne qui soit au service des comités d'école (1). À la CECM et au PSBGM, ces fonctionnaires travaillent surtout au niveau régional ou central. Ces secrétaires pourraient être engagés à contrat pour un temps déterminé parmi des personnes du quartier où se trouvent les écoles. Une même personne pourrait par exemple être au service du comité d'une école secondaire et des comités des écoles qui l'alimentent (2). Elle serait engagée par la

---

(1) Voir chapitre VIII, p. 281.

(2) On comptait en juin 1975, 137 écoles secondaires sur l'île de Montréal et 473 écoles élémentaires. L'ANALYSTE EN INVENTAIRE, Rapport 1, Inventaire des équipements 1974-1975. Conseil scolaire de l'île de Montréal, juin 1975, tableau 1.

commission scolaire sur recommandation des comités d'école ou d'un comité de nomination formé de parents.

L'objectif serait de favoriser la participation des parents et d'augmenter l'efficacité de leur action en général. Les moyens des comités d'école, si on les compare aux moyens technocratiques puissants dont jouissent les commissions scolaires, sont d'une pauvreté navrante.

Leurs fonctions sont, quant à elles, ambitieuses.

33. Permettre au comité d'école de siéger sans la présence du directeur d'école pour l'examen de certaines questions.

Note explicative

La loi fait effectivement du directeur de l'école un membre (sans droit de vote) des comités d'école. La disposition suggérée permettrait de faciliter en certaines occasions l'action du comité d'école. Il se peut en effet que le directeur d'école lui-même puisse faire l'objet des délibérations du comité. Puisque la loi fait du directeur un membre du comité, la règle du huis-clos que pourrait se donner le comité dans ses règlements de régie interne ne s'appliquerait pas à lui.

34. Maintenir le caractère consultatif des comités d'école. C'est le statu quo.

35. Maintenir le caractère consultatif des comités d'école mais obliger les directions d'école ou l'administration générale à consulter les comités d'école sur certaines matières en lui fournissant les informations utiles sur le devis pédagogique annuel de l'école, la participation de l'école à des expériences pédagogiques, l'adoption d'un nouveau mode d'encadrement des étudiants, l'horaire général de l'école, le budget, les modifications au règlement intérieur, l'organisation de collectes parmi les étudiants et les parents, les programmes de réaménagement, de rénovation, d'agrandissement des bâtiments de l'institution.

Note explicative

Actuellement, la consultation des parents dépend de la bonne volonté de la direction et porte, aux yeux des parents, sur des matières d'importance secondaire (1). La proposition veut donc combler ces deux lacunes. En même temps, elle vise à accroître la participation en confiant aux parents des responsabilités accrues à propos d'enjeux plus

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 270-272.

importants. Elle favoriserait la démocratisation de l'école dans la mesure où elle associerait de façon plus intime les parents à des décisions qui les concernent. Elle serait de nature à aider l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves et aux réalités sociales particulières puisque les parents sont du milieu, ce qui n'est pas toujours le cas de la direction et des enseignants.

La difficulté consisterait d'abord à convaincre les directeurs d'écoles de l'utilité d'une telle procédure. On sait en effet que les directions d'écoles dans une proportion assez importante jugent inutiles les comités d'école. Ce serait pour certains directeurs et enseignants une réaction assez normale que de juger comme une intrusion dans leur champ de compétence une consultation obligatoire dans les domaines précités (1). Chez les parents, la proposition créerait l'obligation à une disponibilité très grande afin que la marche de l'école soit normalement assurée.

36. Permettre au comité d'école de co-décider avec la direction de l'école des grandes orientations et des politiques générales de l'école.

Note explicative

Cette proposition suggère que la direction décide des grandes orientations et des politiques générales de l'école. En réalité, il ne s'agit pas là d'une responsabilité du directeur, ni même des commissaires mais du ministre de l'Education (2). La responsabilité propre du directeur d'école consiste plutôt à agencer de la meilleure manière possible les moyens qui sont mis à la disposition de l'école pour atteindre les objectifs fixés par ailleurs. L'agencement de ces moyens n'est pas totalement laissé à la discrétion de la direction. C'est en grande partie réglé par des normes pédagogiques, administratives et syndicales. Il s'ensuit donc que "les grandes orientations de l'école et les politiques générales" ne peuvent porter en fait que sur les moyens non imposés qui restent à la disposition de la direction de l'école (3).

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 272-273.

(2) Ibid.

(3) Voir à ce sujet A. GINGRAS et alii, Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation, ministère de l'Education, septembre 1974, pp. 32 à 40. Voir aussi Rapport du groupe Poly, L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, ministère de l'Education, janvier 1974, p. 296.

L'objectif explicite de la proposition est de favoriser la participation des parents. Elle entraîne toutefois la poursuite d'un second objectif mais implicite celui-là: favoriser l'autonomie de l'école.

Les avantages de la proposition dépendent de la conception que l'on a de l'école. Pour ceux qui estiment que le pouvoir à l'école doit être détenu par les experts en éducation, c'est-à-dire les pédagogues, le fait d'accorder un pouvoir décisionnel aux parents ne peut qu'apporter des embêtements. Pour ceux qui croient qu'en tant que premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, les parents sont les plus compétents pour déterminer les objectifs de l'école, la proposition offre évidemment tous les avantages. Ceux pour qui l'école doit être au service du "milieu", la proposition paraîtra incomplète puisque les parents ne sont pas les seuls éléments représentatifs du milieu.

La proposition fait d'autre part difficulté étant donné l'absence de consensus sur la source de l'autorité et du pouvoir en matière scolaire. C'est là l'aspect théorique de la question. En pratique, les pouvoirs sont déjà centralisés et il est difficile (et cela est normal) pour celui qui détient le pouvoir de concevoir que le bien commun peut être servi adéquatement si son pouvoir est partagé.

37. Permettre au comité d'école de déléguer un représentant sans droit de vote au conseil de l'école.

Note explicative

Cette disposition ferait en quelque sorte pendant à l'article 66 de la Loi de l'instruction publique qui stipule que les instituteurs désignent un représentant sans droit de vote au comité d'école. Le conseil d'école, là où il existe, regroupe les enseignants et la direction. Il traite surtout de questions pédagogiques.

Cette recommandation vise à favoriser une participation plus directe des parents à la vie pédagogique ce qui est tout à fait conforme au mandat des comités d'école et à leurs intérêts (1).

38. Permettre aux comités de parents de déléguer des représentants aux divers comités des commissions scolaires.

Il nous apparaît difficile de discuter du bien-fondé d'une telle proposition. Chaque cas devrait être discuté au mérite.

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 276-277.

39. Permettre à un délégué du comité de parents de siéger avec droit de vote au conseil des commissaires.

Cette proposition vise à favoriser la participation des parents. Elle met cependant en cause le principe démocratique de l'élection des commissaires au suffrage universel.

Les commissions scolaires

40. Etendre le droit de vote à ceux qui ne sont pas encore citoyens canadiens mais dont les enfants fréquentent l'école publique.

L'objectif visé est de démocratiser le système scolaire. La proposition présente le désavantage de ne pas s'inscrire dans une politique générale de la citoyenneté.

41. Fixer à 10 ou 12 le nombre de commissaires par commission scolaire.

42. Laisser à chaque commission scolaire le droit de fixer à tout chiffre impair entre 9 et 15 le nombre de ses commissaires.

Ces deux propositions se veulent un moyen d'accroître la représentativité de chaque commissaire. Elles se comprennent dans le cadre d'une proposition visant à faire des commissions scolaires de taille équivalente.

43. Réduire à cinq le nombre des commissaires.

44. Faire de la fonction de commissaire une fonction à temps plein.

45. Porter à un minimum de 4 ans le terme du mandat des commissaires.

Ces trois recommandations s'inscrivent à l'intérieur d'une même problématique: elles visent à valoriser la fonction de commissaire d'école. La recommandation no 43 comporterait un désavantage sérieux: elle rendrait les commissaires moins représentatifs puisqu'il faudrait agrandir les quartiers électoraux. L'obligation d'être commissaire à plein temps aurait par ailleurs le désavantage de réduire le nombre de candidats possible puisqu'elle obligerait les élus à quitter leur emploi ce qui est un risque que tous ne pourraient pas prendre.

46. Instaurer un mode d'élection approprié pour que les commissaires des commissions scolaires catholiques soient vraiment catholiques.

Note explicative

Cette proposition présuppose l'existence des commissions scolaires pour catholiques. Bien que la loi n'en fasse nulle part une exigence, on suppose logiquement que les catholiques (et les non-protestants qui le veulent) se font élire à la commission scolaire pour catholiques. Toutefois, la loi ne précise pas ce qu'est "un vrai catholique" ou un "catholique authentique". Cela se comprend d'ailleurs aisément: il n'appartient pas à l'Etat d'en décider mais bien à l'Eglise (1). Mais théoriquement, on pourrait imaginer que les candidats aux élections scolaires soient tenus de signer au moment de leur mise en candidature une profession de foi catholique authentifiée par l'autorité compétente au sein de l'Eglise catholique (2). Il est douteux toutefois que l'opinion publique même chez les catholiques acceptent une telle procédure. Il demeure cependant possible pour les candidats qui le veulent de faire volontairement, individuellement ou collectivement (3) une profession publique de foi catholique au cours de leur campagne électorale. Les électeurs seraient appelés à trancher. Cette procédure a l'avantage d'être démocratique: si les citoyens veulent des commissaires "vraiment catholiques", ils ont le loisir d'élire ou de ne pas élire ceux qui se déclarent tels. La proposition vise naturellement à clarifier le mandat des commissions scolaires catholiques.

47. Amender la loi de telle sorte que seuls les membres d'une communauté confessionnelle aient le droit d'élire et d'être élus commissaire.

Note explicative

En vertu de l'article 49 de la Loi de l'instruction publique, les citoyens autres que catholiques et protestants ont le choix de se porter candidats et d'être électeurs au sein des commissions scolaires pour protestants ou pour catholiques. La recommandation vise à faire abroger cette disposition (4). Cette recommandation est subsidiaire à celle de créer des commissions scolaires pour "autres". Nous y renvoyons le lecteur (5).

---

(1) Ce qui n'empêche pas l'Etat de reconnaître l'existence des Eglises.

(2) On exige ainsi des enseignants qu'ils s'engagent à respecter le caractère catholique de l'école.

(3) Rien ne les empêche de se regrouper au sein d'un ou de partis scolaires catholiques.

(4) Voir chapitre XIII, p. 448 ss.

(5) Ibid.

Le Conseil scolaire de l'île

48. Faire en sorte que les commissions scolaires soient représentées également au Conseil scolaire.

Note explicative

On sait qu'actuellement la CECM compte au Conseil six représentants, le PSBGM deux, et les autres commissions scolaires chacune un. Cette disparité dans la représentation est liée à la disparité dans la taille des commissions scolaires. Aussi la proposition est subsidiaire à la question de l'égalité en l'équivalence des tailles des commissions scolaires (1). Elle a évidemment comme objectif de favoriser la démocratisation du système.

49. Assurer à chaque commission scolaire d'être représentée à chaque niveau décisionnel du Conseil.

Note explicative

Actuellement, trois commissions scolaires ne sont pas représentées à l'exécutif du Conseil scolaire. La recommandation vise à favoriser la démocratisation du système. Elle doit pour être réaliste tenir compte du nombre de commissions scolaires.

50. Abolir les postes des commissaires nommés par le ministère de l'Education.

Note explicative

Trois membres du Conseil sont actuellement nommés par le lieutenant gouverneur en Conseil afin "de pallier le déséquilibre possible" (2) entre groupes linguistiques sur l'île de Montréal et d'assurer la représentation des minorités ethniques.

L'objectif visé par ceux qui ont fait cette proposition était d'éviter l'influence indue du gouvernement dans la chose scolaire. Ils voient en effet en ces personnes les représentants de l'Etat auxquels ils ne reconnaissent pas de responsabilité pédagogique.

---

(1) Voir chapitre IX, p. 322.

(2) F. CLOUTIER dans Journal des Débats, commission parlementaire, 118 (8 décembre 1972) - B-7240.

51. <u>Augmenter le nombre de membres du Conseil qui ne sont pas commissaires.</u>

Cette recommandation vise à accroître l'efficacité de l'action du Conseil en établissant un meilleur équilibre entre les forces représentant les intérêts locaux (les commissaires) et les autres représentant le bien commun métropolitain (les membres non commissaires). La proposition part du constat que les commissaires sont en conflit d'intérêts parce qu'à la fois juges et parties (1).

Cette recommandation soulève surtout des difficultés pratiques: comment choisir ces personnes de manière démocratique? L'élection au suffrage universel obligerait à créer des quartiers électoraux immenses sur l'île de Montréal: il deviendrait presque impossible pour les candidats de se faire connaître. L'élection à partir d'un collège électoral serait moins démocratique mais plus simple. Elle serait plus démocratique tout de même que la nomination gouvernementale pure et simple.

52. <u>Faire en sorte que le Conseil ne soit pas composé de représentants des commissions scolaires.</u>

L'objectif visé par cette proposition serait de rendre conforme à la réalité l'image la plus répandue du Conseil selon laquelle celui-ci est d'abord "un palier additionnel d'autorité" entre les commissions scolaires et le ministère de l'Education. L'ambiguïté des rapports entre le Conseil et les commissions scolaires serait levée (2): le Conseil serait alors clairement un autre palier d'autorité chargé de voir à l'ensemble du réseau métropolitain et dont les pouvoirs et prérogatives seraient clairement précisés dans la loi.

La difficulté consisterait à trouver un mode de nomination approprié: l'élection au suffrage universel poserait ici encore le problème des grands quartiers électoraux et les autres modes de désignation précédemment énumérés poseraient des difficultés analogues. On pourrait aussi imaginer la solution suivante: les membres du Conseil seraient désignés par chaque commission scolaire parmi et par les commissaires élus; mais une fois nommés au Conseil, ils cesseraient de siéger à leur propre commission scolaire; les sièges laissés vacants seraient comblés par les candidats arrivés au second rang dans les quartiers électoraux des membres nommés au Conseil. Ce mode de désignation aurait l'avantage

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 282-283.

(2) Les débats parlementaires sur la création du Conseil scolaire ne laissent pourtant pas de doute sur la perspective du gouvernement: on voulait que le Conseil soit "l'émanation des commissions scolaires". <u>Voir Journal des Débats</u>, 118 (8 décembre 1971) B-7317 et ss., B-7384 et ss.

de ne pas couper totalement les membres du Conseil des intérêts de leur commission scolaire d'origine (à laquelle d'ailleurs il pourrait être tenu de faire périodiquement rapport) tout en lui procurant la liberté d'action et d'esprit nécessaire.

53. Faire en sorte que le président du Conseil soit un anglophone et le vice-président, un francophone, ou vice versa.

L'objectif visé est de refléter davantage la dualité culturelle de Montréal.

54. Confier au Comité métropolitain des directeurs généraux une responsabilité d'exécution.

Note explicative

Actuellement, "ce comité agit à titre consultatif auprès du directeur général et, par l'intermédiaire de ce dernier, auprès du Conseil, sur toutes matières relevant de la compétence du Conseil" (Loi de l'instruction publique, art. 611). La recommandation vise à modifier ce statut pour que le Comité métropolitain puisse recevoir des mandats du Conseil et soit l'organe qui fasse des recommandations au Conseil sur ses orientations et politiques générales. C'est le système qui prévaut à Toronto.

La proposition a comme objectif de favoriser la coordination des efforts et donc d'augmenter l'efficacité de l'action du Conseil. Elle concrétiserait l'idée voulant que le Conseil soit "l'émanation des commissions scolaires". En effet, si cette idée est vraie au niveau politique étant donné que les commissaires viennent des commissions scolaires, cela ne l'est pas au niveau administratif. Actuellement, les recommandations au Conseil sont faites par les cadres qui auparavant ont consulté les directeurs généraux. La proposition vise le changement suivant: les cadres feraient rapport au Comité métropolitain des directeurs généraux qui ensuite transmettrait ses recommandations au Conseil. L'avantage indéniable d'un tel système serait d'engager d'une manière formelle la responsabilité des directeurs généraux et, par eux, de leur commission scolaire respective. Les votes qui seraient pris ensuite au Conseil par les commissaires auraient dès lors plus de chance d'être le reflet d'un consensus véritable. En un mot, la formule aurait l'avantage d'établir un meilleur équilibre entre le Conseil et les commissions scolaires sous le double rapport politique et administratif.

C - La répartition des pouvoirs

Voici les objectifs de la restructuration que l'on peut relier à la répartition des pouvoirs entre les commissions scolaires et le Conseil scolaire de l'île de Montréal:

1. Assurer à tous un enseignement de qualité, développer des services adéquats en tenant compte de la langue et de la culture des enfants.

2. Assurer une répartition plus équitable des ressources humaines et financières disponibles.

3. Corriger les inégalités et les injustices dans les ressources et les services.

4. Renforcer et encourager la compréhension et l'acceptation mutuelles de la majorité et de la minorité tout en valorisant les différences.

5. Eliminer la fonction de reproduction des divisions économiques, sociales et culturelles qu'engendre le système actuel.

6. Assurer l'autonomie des commissions scolaires dans leur champ propre de responsabilités.

7. Susciter une coordination des efforts.

8. Rationaliser les structures scolaires.

9. Assurer une plus grande efficacité administrative.

Les moyens suggérés par le milieu peuvent être regroupés en deux catégories. La liste complète en est donnée au chapitre VIII du présent rapport (1).

L'analyse détaillée de chacun de ces moyens en regard de chacun des objectifs exigerait un développement hors de proportion dans le cadre de ce rapport. Nous croyons plus utile de signaler que les diverses positions du milieu s'articulent autour de l'un ou l'autre des deux postulats suivants:

a) l'éducation publique sur l'île de Montréal est assurée par un ensemble de corps administratifs juxtaposés qui évoluent indépendamment les uns des autres quitte à se concerter lorsque la chose est jugée utile;

b) l'éducation publique sur l'île de Montréal est une entreprise commune où les corps administratifs, tout en ayant une existence propre, sont les parties d'un tout organique (2). Ils se traduisent dans les deux options fondamentales suivantes:

---

(1) Voir chapitre VIII, pp. 292-300.

(2) Voir chapitre XI, pp. 418-419.

55. Redonner aux commissions scolaires tous les pouvoirs de gérance sur le plan administratif, pédagogique et financier sauf pour les pouvoirs qu'elles délèguent au Conseil et confier plutôt à des comités "ad hoc" le soin d'assurer la coordination des services scolaires généraux et leurs services spéciaux.

Note explicative

Comme on sait, le Conseil scolaire détient un pouvoir général de réglementation applicable aux commissions scolaires qu'il doit exercer en consultation avec elles pour pourvoir "à leur financement, à la planification de leur développement ainsi qu'à l'organisation de services communs pouvant leur bénéficier"(1). Ce pouvoir s'applique notamment aux mesures de rattrapage en milieux défavorisés (où il doit intervenir), au développement de l'éducation des adultes et de l'enfance inadaptée, à l'organisation de cours d'études par des personnes autres que catholiques, à l'utilisation des équipements scolaires et les ententes entre commissions scolaires. Le Conseil approuve aussi les budgets d'opération et d'immobilisations des commissions scolaires. Ce sont sans doute ces pouvoirs que l'on recommande de redonner aux commissions scolaires, celles-ci décidant ensuite de déléguer au Conseil ceux qu'elles jugeraient à propos de déléguer.

Il est difficile de prévoir quel serait alors le rôle du Conseil puisque, par définition, il faudrait attendre de voir quels sont les pouvoirs que les commissions scolaires voudraient bien lui déléguer. A la limite, le Conseil pourrait n'exister que sur papier si ses membres ne se voyaient confier aucune responsabilité. En pratique, la proposition telle que formulée met donc en cause l'existence du Conseil. A l'extrême limite, on pourrait imaginer, si ce n'était des problèmes juridiques qu'une telle formule entraînerait, qu'un comité ad hoc soit chargé de la perception et de la distribution des revenus si, bien entendu, les commissions scolaires jugaient opportun de se concerter en la matière.

Cette interprétation de la proposition nous paraît toutefois difficile à soutenir étant donné les commentaires qu'en ont fait ses auteurs:

> (...) nous ne concevons pas que la prochaine et dernière étape de regroupement de Montréal permette au Conseil d'étendre ses pouvoirs. Il doit continuer, comme il le fait maintenant et dans le respect de l'autonomie des commissions scolaires, à pourvoir au financement des commissions scolaires de l'île, à la planification générale de leur développement et à l'organisation de services communs pouvant leur bénéficier (autres que ceux qu'elles devront se donner par le biais des comités ad hoc précités).

---

(1) Article 591 de la Loi de l'instruction publique.

> (...) nous considérons que le rôle actuellement joué par le Conseil scolaire correspond aux besoins de l'île, tels qu'ils sont dans la structure actuelle et tels qu'ils seront dans l'éventualité où notre proposition serait adoptée quant à la restructuration qu'il reste à faire.
>
> Le rôle que joue le Conseil nous satisfait, il correspond à notre conception du partage des pouvoirs dans l'avenir et doit par conséquent demeurer le même après la restructuration. Il importe cependant de préciser davantage ce rôle, dans son application. (1)

Il y a entre ces commentaires et la recommandation au moins apparence de contradiction. Celle-ci peut toutefois être levée si l'on accepte de réduire la portée de la proposition à l'exercice des pouvoirs. Il nous apparaît en effet que le sens de la proposition qui, sous cette forme ou sous une autre a souvent été faite au Comité de restructuration, devrait, pour être compréhensible, s'interpréter de la manière suivante: on est généralement d'accord pour que les pouvoirs et attributions du Conseil qui sont inscrits dans la loi y demeurent mais on veut que l'exercice de ces pouvoirs soit subordonné à la volonté explicite des commissions scolaires (2). L'article 591 de la Loi de l'instruction publique commence ainsi: "Le Conseil, en consultation avec les commissions scolaires, pourvoit à leur financement..." Il suffirait, croyons-nous, de remplacer les mots "en consultation avec..." par les mots "avec l'autorisation..." pour faire droit aux voeux exprimés à ce sujet.

Le principal objectif visé par la recommandation est sans contredit d'assurer l'autonomie des commissions scolaires. Elle s'inscrit aussi dans la perspective d'une administration publique conçue comme la juxtaposition de corps administratifs indépendants les uns des autres mais qui peuvent se concerter (3) s'ils le jugent à propos. C'est, il importe de le souligner, à l'intérieur de ce postulat que l'on doit juger des avantages et des inconvénients qui sont rattachés à la formule.

L'avantage de la formule proposée est d'assurer que l'action décidée en commun s'appuiera sur le consensus de toutes les parties impliquées. Elle pourra n'en être que plus efficace. La difficulté consiste à faire ce consensus.

Comme le leadership (ou le droit d'initiative) appartient à chaque commission scolaire, si aucune d'entre elles ne propose quoi

---

(1) Mémoire de l'Association des cadres de la CECM, 28 avril 1975. C'est nous qui soulignons.

(2) Voir chapitre VIII, pp. 310-311.

(3) C'est-à-dire "s'entendre pour agir de concert" (Petit Robert).

que ce soit, rien ne se passe. Si en outre, une commission scolaire veut faire une proposition, elle doit convaincre chacune des autres de son bien-fondé: en cas de dissidence de l'une d'entre elles, la légitimité de l'action commune peut être remise en question puisque l'autorité du Conseil est l'expression de la volonté contractuelle des commissions scolaires prises individuellement. Le Conseil ne peut contraindre celles qui ne veulent pas être parties au contrat. Cette même remarque s'applique d'ailleurs aussi à la recommandation telle que formulée: si les commissions scolaires sont des corps juxtaposés, la délégation de pouvoirs qu'elles pourraient faire au Conseil ne pourrait en retour lier que ceux qui ont voulu déléguer ces pouvoirs et non pas ceux qui s'y sont opposés (1). La seule différence dès lors entre le Conseil scolaire et les comités ad hoc dont on suggère aussi la création pour coordonner les services éducatifs généraux et spéciaux est de l'ordre des techniques juridiques: pour le fond, c'est la même chose.

56. | Faire du Conseil scolaire un organisme de coordination.

Note explicative

La coordination c'est "l'agencement des parties d'un tout selon un plan logique, pour une fin déterminée" (Petit Robert). Si l'on accepte cette définition de la coordination (2), on est en même temps renvoyé à la seconde conception d'une administration publique sur l'Île de Montréal: les commissions scolaires forment les parties d'un tout, la communauté scolaire métropolitaine, tout dont l'expression institutionnelle est le Conseil scolaire: le tout n'existe pas sans les parties mais le tout dépasse la somme des parties.

Cette recommandation correspond à l'intention déclarée du législateur en créant le Conseil scolaire et à tous les projets antérieurs de restructuration à partir du Rapport Parent (3). En un sens donc, la recommandation équivaut au statu quo. En effet, la coordination, comme l'indique la définition, implique l'existence d'un plan. La Loi 71 confie précisément au Conseil la responsabilité générale de pourvoir, en

---

(1) Lorsque dans une Fédération, les unités de base délèguent des pouvoirs à la Fédération, les unités dissidentes sont, compte tenu de certaines règles démocratiques, tenues par la décision majoritaire. C'est que leur adhésion à la Fédération est plus fondamentale encore: elle implique que tous poursuivent un objectif commun et qu'elles forment un tout organique.

(2) On a pu voir en fait que le milieu a donné toutes sortes de sens à ce mot excepté celui-là. Pour la plupart, la coordination était synonyme de concertation. Voir à ce sujet, chapitre VIII, pp. 308-310.

(3) Voir le préambule de la Loi 71; aussi chapitre VIII, pp. 311-314, surtout pp. 317-318 et chapitre XI, p. 372.

consultation avec les commissions scolaires, à "la planification du développement" ce qui "consiste à déterminer des objectifs précis et à mettre en oeuvre les moyens propres à les atteindre" (Petit Robert). La planification et la coordination entraînent aussi la nécessité d'analyser la situation afin de connaître l'état de chacune des commissions scolaires pour pouvoir fixer les objectifs d'un développement harmonieux et les étapes réalistes à parcourir.

Cette recommandation vise la plupart des objectifs de la restructuration énumérés au début de cette section: égalité des services, rattrapage, etc. Elle implique cependant une réduction de l'autonomie des commissions scolaires puisque chacune d'entre elles ne peut plus seule fixer ses objectifs de développement et les moyens pour les atteindre mais doit, via le Conseil, le faire en tenant compte de toutes les autres.

L'analyse de la situation vécue depuis la création du Conseil et des opinions exprimées au Comité a montré qu'en dépit des mots utilisés (1), les commissions scolaires sont extrêmement résistantes à tout ce que sous-tend la recommandation: elles y voient une menace à leur autonomie. Cette résistance, nous l'avons notamment attribuée à l'évolution générale de la situation du Québec et aux changements idéologiques qui l'ont accompagnée (2): l'ère du développement scolaire semble à peu près terminé. Qu'y aurait-il donc à planifier? Quant au déséquilibre entre commissions scolaires, existe-t-il vraiment? Ne s'agit-il pas plutôt de différences qu'il s'agit de valoriser? En définitive, c'est dans cette situation que se trouve la plus grosse difficulté de réalisation de la recommandation. D'ailleurs elle ne correspond à rien d'autre qu'à mettre en oeuvre le projet original du Conseil scolaire.

Au-delà de ces deux grandes recommandations qui sous-tendent des options fondamentales, le Comité a reçu un certain nombre de recommandations subsidiaires sur certains pouvoirs ou fonctions des commissions scolaires ou du Conseil: la plupart portait sur ce qui existe déjà, nous n'en ferons pas l'analyse critique (3). Nous nous sommes plutôt attardé aux nouvelles propositions.

57. Accorder aux commissions scolaires le pouvoir d'imposer une surtaxe.

Cette mesure viserait à assurer une plus grande autonomie aux commissions scolaires en permettant d'offrir à leur clientèle des services qu'elles jugent opportuns ou appropriés. La formule présente tou-

---

(1) Sur les mots, voir chapitre VIII, pp. 308-309.

(2) Ibid., pp. 317-318.

(3) On en trouve la liste complète au chapitre VIII, pp. 294-298.

tefois un inconvénient: celui de mettre en cause le principe de la péréquation des ressources de l'île de Montréal et d'accentuer les déséquilibres entre les différentes communautés scolaires.

58. Confier aux commissions scolaires l'administration totale de leur budget d'immobilisations une fois les projets approuvés et intégrés dans une enveloppe globale.

Note explicative

En vertu des règles actuelles relatives aux budgets d'immobilisations chaque projet doit faire l'objet de plusieurs approbations. Or chaque commission scolaire administre un budget d'opération beaucoup plus élevé que le budget d'immobilisations. Une fois ce budget approuvé, elle le gère de façon autonome et présente ses états financiers quand toutes les opérations prévues sont terminées. Il s'agirait qu'elle puisse agir avec la même liberté pour ce qui est du budget d'immobilisations.

La recommandation aurait pour effet de favoriser l'autonomie des commissions scolaires. Elle rendrait plus difficile la coordination des dépenses d'immobilisations. En effet, le budget d'immobilisations d'une année a souvent des répercussions sur ceux des années ultérieures. Les dépenses ne sont pas toujours effectuées selon un calendrier aussi précis que dans le cas des opérations courantes. Des sommes pourraient être gelées dans une commission scolaire alors qu'elles pourraient être utilisées ailleurs avec profit.

59. Confier aux commissions scolaires la réalisation des mesures de rattrapage en milieux défavorisés.

Note explicative

La Loi de l'instruction publique stipule qu'il est du devoir du Conseil de prendre les mesures propres à assurer le rattrapage dans les milieux défavorisés en matière d'éducation (1). Concrètement, le Conseil détermine chaque année les sommes à répartir entre chaque commission scolaire et met ces sommes à leur disposition. Ces argents sont remis seulement après l'approbation des projets présentés par les commissions scolaires qui les réalisent ensuite. En un sens, la proposition n'apporte rien de neuf puisque déjà ce sont les commissions scolaires qui réalisent en fait les projets. Elle vise plutôt, croyons-nous à éliminer les contrôles par le Conseil. L'élimination de tout contrôle pourrait signifier par ailleurs l'abandon de la possibilité que soient déterminés des objectifs communs sur l'île en cette matière. On peut considérer ceci comme un désavantage.

---

(1) Article 591.

60. Remettre aux commissions scolaires la négociation locale des contrats de travail.

Note explicative

Cette question n'a pas fait l'objet d'étude.

61. Permettre aux commissions scolaires d'entretenir des liens directs avec le ministère de l'Education pour ce qui est des immobilisations.

Note explicative

Présentement, c'est le Conseil qui assure le lien par l'intermédiaire du Comité conjoint des immobilisations. On estime en effet que les étapes nombreuses d'un projet de construction seraient plus vite franchies si le Conseil n'avait pas à intervenir.

62. Autoriser dans la loi la délégation de pouvoirs aux comités d'école.

Note explicative

Actuellement, c'est seulement au comité exécutif et aux officiers que les commissions scolaires peuvent déléguer des pouvoirs. La proposition vise à rendre légalement possible une plus grande participation des parents là où ceux-ci le veulent et remplissent certaines conditions.

63. Faire participer le Conseil scolaire à la négociation au plan provincial.

Note explicative

Le Conseil n'a aucune responsabilité vis-à-vis le personnel à l'emploi des commissions scolaires. Présentement, ces dernières sont représentées par la F.C.S.C.Q. et la Q.A.P.S.B. On voit mal comment les commissions scolaires pourraient avoir deux interlocuteurs à la table de négociations. Si les règles de la négociation provinciale étaient changées et si les négociations futures allaient se dérouler au niveau régional, il serait dans l'ordre normal des choses que les commissions scolaires de l'île qui desservent environ 25% de la population élémentaire et secondaire du secteur public constituent une unité régionale de négociation. Dès lors, il deviendrait pertinent de s'interroger sur le rôle du Conseil scolaire en cette matière.

64. Faire relever du Conseil scolaire l'autorisation en dernière instance des projets d'immobilisations.

Pour toute construction ou réaménagement important d'un édifice scolaire, les règles administratives du ministère de l'Education nécessitent présentement plusieurs approbations ministérielles. Cette proposition ferait du Conseil scolaire la dernière instance d'approbation des différentes phases d'un projet de construction une fois que le ministère de l'Education aurait consenti au Conseil une enveloppe globale pour fins d'immobilisations. Cette proposition permettrait au Conseil de jouer le rôle pour lequel il a été créé ce qu'il ne fait nullement actuellement puisque c'est le ministère de l'Education qui en dernière analyse décide de chacun des projets. L'autonomie des commissions scolaires en serait favorisée.

65. Accorder au Conseil scolaire la propriété des immeubles.

Note explicative

Le Rapport Pagé (1968) et le projet de Loi 62 (1969) accordaient au Conseil scolaire la propriété de tous les immeubles. Par contre, le projet de Loi 28 (1971) et la Loi 71 (1972) laissaient aux commissions scolaires la propriété des immeubles.

L'opportunité d'une telle proposition est notamment fonction du type de commission scolaire. Si quatre commissions scolaires recouvraient un même territoire, on connaîtrait sans doute des transferts de population d'une commission scolaire à une autre. Certains édifices devraient dès lors passer d'une commission scolaire à une autre. Ce transfert des édifices serait sans doute simplifié si les édifices scolaires appartenaient au Conseil scolaire. Mais si une seule commission scolaire recouvre un territoire, ce problème ne se pose pas.

66. Faire relever du Conseil scolaire la gestion du personnel des commissions scolaires.

Note explicative

Cette demande s'inscrit dans le cadre général suivant: faire du Conseil scolaire une véritable autorité scolaire au plan régional et ainsi lui accorder le pouvoir de gestion des personnels agissant dans les commissions scolaires.

Si les commissions scolaires demeurent des entités juridiques semblables à ce que l'on connaît présentement, on voit mal comment ces commissions scolaires ayant la responsabilité première de l'éducation ne pourraient gérer elles-mêmes leur premier moyen d'éducation, c'est-à-dire leur personnel enseignant et ceux qui sont à leurs services ou au service des étudiants: cadres, professionnels, gérants et personnel de

soutien. L'avantage de la formule est par ailleurs de permettre une mobilité plus grande entre les diverses unités scolaires. Mais ceci pourrait être réalisé actuellement à l'intérieur des cadres juridiques existants par ententes entre toutes les parties.

CONCLUSION GENERALE

En un sens, cette étude n'aurait pas besoin de conclusion puisque la responsabilité de conclure appartient en définitive au Comité de restructuration scolaire et ultimement à l'Assemblée nationale du Québec. Quant à nous, notre rôle consistait d'abord et avant tout à fournir au Comité de restructuration scolaire l'éclairage le plus complet possible sur les situations problématiques et sur les options possibles qui s'offrent pour les résoudre. Peut-être, dans cette optique, est-il utile de rappeler succintement les problèmes majeurs que l'analyse a permis de circonscrire et, nous l'espérons, de mieux comprendre.

Il nous faut d'abord redire que la société montréalaise est une société complexe: non seulement est-elle composée d'un certain nombre de communautés culturelles, voire de communautés d'intérêts, mais les sous-groupes qui la forment ont sur leur avenir propre des aspirations qui en plus d'être à maints égards contradictoires entrent souvent en conflit. C'est ce que nous avons vu dans les trois premiers chapitres qui portaient sur les caractéristiques culturelles, économiques et religieuses de la population montréalaise.

Sur le plan socio-politique et socio-culturel (chapitre I), nous avons observé que trois manières de définir la réalité s'affrontaient: pour la communauté anglophone (24%), l'idéal d'un Canada bilingue et biculturel demeure premier; pour les francophones (61%), c'est la vision d'un Québec d'abord français qui sert de point de référence; chez les allophones (15%) enfin, un choix <u>objectif</u> est fait en faveur de l'option canadienne voire nord-américaine, mais subjectivement leurs aspirations socio-culturelles sont subordonnées à leurs aspirations économiques.

Sur le plan socio-économique (chapitre II), on observe aussi l'émergence du pluralisme idéologique. Mais le phénomène le plus nouveau et le plus important, sur le plan qualitatif à tout le moins, nous paraît être l'implantation chez nous des idéologies radicales: en effet, celles-ci remettent en cause les racines mêmes de notre système économique soit au plan des valeurs qui lui servent de fondement, soit à celui des rapports de production.

On a constaté aussi que la richesse est très inégalement répartie sur l'île de Montréal: 60% des familles ont un revenu inférieur à la moyenne et au moins 20%, un revenu qui est carrément sous le seuil de la pauvreté. La comparaison entre les plus riches et les plus pauvres a permis par ailleurs de mesurer l'écart qui existe entre les deux groupes non seulement pour ce qui est du revenu, mais aussi du degré d'instruction des hommes et des femmes, de la fréquentation scolaire de la jeunesse, du type de profession et de la situation familiale. Il nous a été donné de voir enfin que la richesse était toujours très inégalement distribuée entre les anglophones, les francophones et les allophones, que cette inégalité dans la richesse se traduisait directement dans l'espace urbain de

l'Île de Montréal. De ces phénomènes, nous avons conclu qu'ils ne pouvaient pas ne pas avoir de conséquences sur l'univers des idéaux individuels et collectifs et sur les aspirations face à l'éducation.

Sur le plan religieux (chapitre III), notre regard s'est d'abord porté sur la communauté catholique qui nous est apparue comme une communauté éclatée. La pluralité des idéologies, des attitudes et des pratiques a succédé chez elle à l'unanimité d'antan. On a constaté que la religion perdait progressivement son caractère social pour devenir une affaire de l'individu. En outre, elle a cessé pour la majorité d'être une manière de se définir en tant que collectivité nationale. Par ailleurs, si les catholiques forment les trois quarts de la population de l'Île de Montréal, le dernier quart se divise en diverses confessions religieuses. La communauté protestante est la plus importante: elle compte pour 12% de la population. Viennent ensuite les communautés juive et orthodoxe (5.0% et 2.7%).

Tels sont donc les grands traits de la population de l'Île de Montréal. Il nous a paru essentiel de les dégager parce que d'une part, les enfants, on l'oublie trop souvent, en font partie intégrante et que d'autre part, ces caractéristiques expliquent beaucoup de problèmes qui se posent au plan scolaire. Nous allons précisément résumer les principaux.

Pour ce qui est de la religion à l'école (chapitre IV), les véritables problèmes ne se posent en fait que dans le système catholique. La diversité des attitudes et des pratiques qui s'est installée au sein de la communauté catholique s'est répercutée sur la façon de concevoir l'école au plan religieux et même l'école tout court. Mais alors que cette diversité va croissante, les aménagements juridiques et institutionnels mis en place ces dernières années obéissent à un modèle unique: toutes les écoles de l'Île de Montréal relevant des commissions scolaires pour catholiques ont été reconnues comme catholiques avec les devoirs et obligations qui s'ensuivent. Certes certains aménagements sont prévus pour assouplir le système mais ils demeurent théoriques. L'école "autre" prévue dans la loi depuis 1969 n'existe nulle part. Les mécanismes d'exemption prévus pour les élèves et les enseignants sont grippés car le système établi pèse de tout son poids, secrétant ses propres ambiguïtés. Pendant que de plus en plus de catholiques deviennent de plus en plus indifférents, d'autres catholiques veulent "épurer" l'école des éléments qui l'obligent au pluralisme et lui font, à leur avis, perdre son caractère authentiquement catholique. Par ailleurs, rappelons que le système protestant est pluraliste: il compte 38.6% de non-protestants.

La situation de l'école au plan linguistique (chapitre V) est toujours marquée par les tensions. A la source de ces tensions, il y a la Loi 22 dont le but général, la prééminence du français au Québec, est précis mais dont les objectifs spécifiques eu égard à la langue d'enseignement sont formellement clairs mais pratiquement ambigus. Il s'ensuit une impossibilité d'évaluer les effets réels de la Loi. A cela s'ajoute le caractère arbitraire de certains moyens mis en oeuvre pour atteindre les objectifs de la Loi: c'est le cas du contingentement et de certaines règles d'application des tests.

Au plan organisationnel, la situation linguistique est marquée par la diminution progressive de la population scolaire dans le réseau français: on y comptait 62.9% des élèves en 1969 et 59.0% en 1975; en 1985, il ne devrait plus compter que 56.6%. Durant la même période, le réseau anglais est passé de 37.1% à 41.0%. Il comptera 43.4% de la population en 1985. En d'autres termes, le réseau français ne reçoit que l'exacte proportion -- et même un peu moins -- de francophones que compte l'Île de Montréal.

Enfin, nous nous sommes intéressé à la situation au plan pédagogique des groupes minoritaires au sein du système. Il est apparu que les francophones chez les protestants et les anglophones chez les catholiques trouvaient lourd leur environnement culturel respectif et que certains souffraient, en raison de leur faible concentration, d'inégalités dans les services.

La situation eu égard aux services éducatifs en général (chapitre VI) apparaît par ailleurs bonne. Du moins, nous n'avons pas entendu ou lu de critiques majeures en ce domaine: le milieu se déclare en général satisfait. Cela ne nous a pas empêché de déceler, à l'analyse, des disparités assez grandes entre commissions scolaires au plan de la quantité et de la diversité des services aux étudiants et aux enseignants. Cette situation s'explique pour une part par l'exercice de l'autonomie des commissions scolaires. Mais la disparité dans les ressources financières, fruit de la disparité dans la taille des commissions scolaires, en est la cause majeure.

Notons enfin deux autres problèmes d'ailleurs reliés. Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal, comme lieu de concertation sur le plan pédagogique, en est à ses balbutiements: les commissions scolaires jalouses de leur autonomie hésitent à faire en ces matières causes communes ou se montrent carrément réticentes. Quant à l'action en faveur des milieux défavorisés, elle se heurte à la remise en question des théories psycho-pédagogiques sur lesquelles elle était fondée. Qui plus est, elle est au coeur des débats idéologiques et politiques qui agitent actuellement notre milieu. D'où la difficulté d'y voir clair.

Le type de commission scolaire (chapitre VII) demeure la question centrale du débat sur la restructuration scolaire parce que la plus fondamentalement liée aux intérêts culturels et politiques des sous-groupes qui forment la communauté scolaire. A cet égard, les sondages d'opinions menés ces dernières années sur cette question indiquent qu'en majorité la population en général, qu'elle soit catholique ou protestante, n'est pas d'accord pour qu'il y ait des commissions scolaires différentes pour les catholiques et les protestants. Seuls les parents d'enfants d'âge scolaire au sein de la population catholique approuvent, et encore que faiblement, cette séparation. Il ne se dessine pas pour autant au sein de la population montréalaise de consensus clair sur le type de commission scolaire qui devrait le remplacer: en général, les recommandations sont fonction de l'origine culturel ou des positions idéologiques des groupes: ainsi les groupes protestants favorisent le statu quo non

pas pour la confessionnalité en soi mais pour les avantages culturels qu'ils en tirent, en particulier la possibilité de contrôler leur propre système; de même, la communauté scolaire anglo-catholique aspire pour les mêmes raisons à l'autonomie, d'autant plus que c'est sur elle que les pressions sont les plus vives en raison de l'origine ethnique non anglophone de la majorité de ses membres; enfin, la communauté francophone paraît divisée: le clivage semble se faire entre ceux qui voient dans l'école l'instrument des confessions religieuses et ceux pour qui elle est au service de la société. Les premiers favorisent un statu quo mitigé et proposent en outre la création de la commission scolaire non confessionnelle ou "pour autres". Les seconds favorisent la commission scolaire unifiée ou linguistique.

L'examen des structures de décision et de la répartition des pouvoirs (chapitre VIII) a révélé la présence de multiples problèmes: l'émergence d'idéologies contradictoires sur la nature et le rôle social de l'école; la faible participation des parents aux comités d'école mais leur désir d'accéder à de vraies responsabilités; la dualité de conceptions des commissions scolaires; l'inégalité de représentation des commissions scolaires au Conseil de l'Île; le manque d'identification des commissions scolaires et de leurs représentants au Conseil scolaire; l'imprécision du rôle du Conseil et de ses pouvoirs et la méfiance que cette imprécision suscite; le fonctionnement relativement ardu des relations entre les commissions scolaires, le Conseil scolaire et le ministère de l'Education eu égard aux processus d'approbation relatif aux équipements scolaires; la perte du sens des objectifs du Conseil scolaire à la faveur de l'évolution sociale.

En ce qui concerne la taille des commissions scolaires (chapitre IX), deux phénomènes majeurs ont retenu notre attention: d'abord, la baisse radicale depuis 1969 de la population scolaire en particulier au centre de l'Île, baisse qui se poursuivra encore. La population était au 30 septembre 1975 de 334,419. Elle ne sera plus que de 207,250 dans dix ans. Ensuite, la disparité dans les populations: à cet égard, les audiences ont révélé que dans l'ensemble on souhaite des commissions scolaires de taille "moyenne" variant entre 30,000 et 50,000 élèves. Une étude révèle que dans l'état actuel des choses, un minimum de 20,000 élèves par commission scolaire est nécessaire pour assurer à la population les services pédagogiques requis. Or, deux commissions scolaires, Verdun et Sainte-Croix, étaient en 1975 bien au-dessous de ce seuil. En 1980, ce sera aussi le cas de Sault-Saint-Louis, Baldwin-Cartier et Lakeshore.

Nous avons, en un dernier temps, examiné les problèmes juridiques liés au système scolaire (chapitre X). Parmi les plus importants, mentionnons d'abord la présence simultanée dans la Loi de l'instruction publique de deux régimes différents concernant le type de commission scolaire: on y parle toujours de la "commission scolaire" et de la "corporation de syndics" et des commissions scolaires pour catholiques ou pour protestants. Autre problème: l'absence de procédure pour la révocation du caractère catholique ou protestant des écoles et plus globalement, le quasi-silence de la Loi sur l'école non confessionnelle. L'analyse de

la Loi 22 a révélé par ailleurs l'incohérence pratique de ses dispositions sur la langue d'enseignement avec l'objectif général de la Loi et le caractère arbitraire de certaines de ses dispositions notamment celles portant sur le contingentement et l'application des tests d'aptitude linguistique.

Les solutions suggérées par la communauté pour résoudre ces problèmes ont fait ensuite l'objet d'une analyse critique systématique (chapitres XII, XIII, XIV). Elles ont été examinées dans leur double relation avec la situation réelle et avec les objectifs généraux de la restructuration dont on a préalablement examiné la pertinence (chapitre XI). Au-delà de ces objectifs, il nous est apparu que leur pertinence ou leur non-pertinence étaient fonction d'options de base qui à bien des égards dépassent le cadre strict de l'éducation et que, pour cette raison, nous avons appelé les postulats fondamentaux de la restructuration. Ces postulats renvoient à des manières fondamentales de se situer face au Québec et au Canada, face à la façon de comprendre les responsabilités de la société et des sous-groupes qui la composent eu égard à l'éducation et, en général, face aux rapports entre le système d'éducation et les autres composantes du système social.

BIBLIOGRAPHIE

A - ETUDES COMMANDEES PAR LE COMITE DE RESTRUCTURATION SCOLAIRE

BEAULIEU, P., Les éditorialistes montréalais et la restructuration scolaire (1966-1972), Conseil scolaire de l'Île de Montréal, novembre 1975, 60 pages.

BEAULIEU, P., L'opinion des organismes montréalais face aux projets de Loi 62 et 28 - Analyse de leur discours idéologique, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, septembre 1975, 221 pages.

COTE, A., Prévision des populations scolaires de l'Île de Montréal pour 1980 et 1985, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, juin 1976, 16 pages.

LEVASSEUR, J., Quelques expériences de restructuration au Canada et à l'étranger, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1975, 77 pages.

LEVASSEUR, J. en collaboration avec GAREAU, G., Etude de la relation entre la taille des commissions scolaires et la quantité et la spécialisation de leurs services, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, avril 1976, 33 pages et une annexe numérotée de 1 à 21.

LANPAR LIMITEE, Etude sur la distribution géographique de la population d'âge préscolaire et scolaire de l'Île de Montréal au plan religieux et linguistique (tableaux mécanographiques et cartes), janvier 1976. (non publié)

MARX, H., Avis sur quelques points de droit constitutionnel relatifs à la CECM, au PSBGM et au droit à la dissidence, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, septembre 1975, 32 pages.

MATHIEU, J.M. et MALONE, E.J., Quelques aspects de la situation linguistique dans les huit commissions scolaires de l'Île de Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, septembre 1975, 86 pages.

PERRIE, J., La première phase de la restructuration scolaire trois ans après, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1975, 30 pages.

PROULX, J.P., La communauté montréalaise et la restructuration scolaire, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1975, 291 pages.

WENER, N. et une équipe de recherche, Les aspirations des parents de l'Île de Montréal face à la religion et l'école, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, septembre 1975, 332 pages.

Huit avis sur les structures de décision et la répartition des pouvoirs, suivis d'une synthèse réalisée par Jules Levasseur, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, octobre 1975, 161 pages.

B - OUVRAGES OU ARTICLES CONSULTES ET CITES DANS LE PRESENT DOCUMENT

APRIL, A., LEMIEUX, R., ROCHETTE, M. et ST-DENIS, G., Evaluation de la catéchèse au Canada français, Ottawa, Conférence catholique canadienne, juillet 1975.

ARES, R., Les positions - ethniques, linguistiques et religieuses - des Canadiens français à la suite du recensement de 1971, Montréal, Bellarmin, 1975.

ARES, R., Les "transferts" linguistiques à Montréal, dans Relations 35 (1975) 258-260.

BEAUCHAMP, P., La restructuration scolaire de l'Île de Montréal, thèse de maîtrise en administration scolaire, Université de Montréal, mai 1973, (non publié).

BELANGER, M., L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: Les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec dans L'Éducation en milieux défavorisés, R. PIERRE-JOLY, éditeur, Service des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal, 1974, pp. 11-26.

BELANGER, P.W., L'école polyvalente: ses incidences sociales dans Education et société au Québec, Montréal, HMH, 1975, t. 2, pp. 339-367.

BERENSTEIN, B., Langages et classes sociales, chapitre 10, Critique du concept d'"enseignement de compensation", Paris, E. de Minuit, 1975.

BIGRAS, L., Analyse du contenu des réponses au questionnaire du Conseil de restructuration scolaire de l'Île de Montréal sur certaines recommandations du Rapport Parent, ministère de l'Education, Section des études sociologiques, avril 1968, (non publié).

BOLTE, P.E., Les droits de l'homme et la papauté contemporaine, Montréal, Fides, 1975.

BOUCHARD, F. et CLOUTIER, E., Les attentes des parents vis-à-vis l'école, Recherche effectuée pour la Commission des écoles catholiques de Montréal et son Comité central de parents, Centre de sondage de l'Université de Montréal, (1976).

BOUTET, Y. et MARTIN, A., Le système scolaire québécois: ses objectifs, ses clientèles et ses ressources, ses composantes administratives, son fonctionnement, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, l'Editeur officiel du Québec, janvier 1975.

CAOUETTE, C.E., Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé, Rapport synthèse, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1976, (sous presse).

CAPPON, R., Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, PUL, 1974.

CARIGNAN, P., L'établissement du système confessionnel d'enseignement sous le régime de l'Union, dans Thémis 14 (1964) 266.

CASTONGUAY, Cl., Au-delà de la croissance industrielle, Conférence prononcée au Massey College de l'Université de Toronto, 29 novembre 1974, (non publié).

CASTONGUAY, Ch., Dimensions des transferts linguistiques entre groupes anglophone, francophone et autre d'après le recensement canadien de 1971, dans Annales de l'ACFAS 41 (1974) 125-131.

CHARBONNEAU, H. et MAHEU, R., Les aspects démographiques de la question linguistique, (Synthèse réalisée pour la Commission Gendron) S3, l'Editeur officiel du Québec, août 1973.

CHEVRETTE, F., MARX, H. et TREMBLAY, A., Les problèmes constitutionnels posés par la restructuration scolaire de l'île de Montréal, ministère de l'Education, l'Editeur officiel du Québec, (c. 1971).

COMMISSION D'ETUDE SUR LES LAICS ET L'EGLISE, L'Eglise du Québec: un héritage, un projet, Montréal, Fides, 1971.

COMITE CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Voies et Impasses, Dimension religieuse et projet scolaire, Québec, ministère de l'Education, Service général des communications, 1974.

CONFERENCE CATHOLIQUE CANADIENNE, Les inégalités sociales, Message de la Fête du Travail, 3 septembre 1976.

CONSEIL DES OEUVRES DE MONTREAL et THE MONTREAL COUNCIL OF SOCIAL AGENCIES, Une politique sociale pour le Québec, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur la santé et le bien-être social, Montréal, octobre 1967.

CONSEIL DES OEUVRES DE MONTREAL, Opération rénovation sociale, Stratégie en vue de réduire les inégalités socio-économiques dans les zones défavorisées de Montréal, Montréal, décembre 1966.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, L'activité éducative, Rapport annuel 1969/70, l'Editeur officiel du Québec, mars 1971.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Rapport annuel 1971/72, l'Editeur officiel du Québec, février 1973.

COTE, A. et HAMELIN, J., Analyse du contenu des mémoires présentés à la Commission Gendron, (Synthèse réalisée pour la Commission Gendron) S 4, l'Editeur officiel du Québec, mars 1974.

DENAULT, B., Une rétrospective - Jeunes et religion au Québec: revue des recherches, dans Cahier de pastorale scolaire 6 (1976) 7-22.

DEPATIE, R., LEFEBVRE, Y., PARENT, C., Identification des écoles fréquentées dans une large mesure par des enfants de milieux défavorisés, Conseil scolaire de l'île de Montréal, décembre 1975.

DEPATIE, R., LEFEBVRE, C., PARENT, C., Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, décembre 1974.

DESCLOS, J., L'humanisation de l'école - Inventaires de quelques conceptions et essai de typologie, dans Cahier de pastorale scolaire 4 (1973) 117-136.

DIDIER, R., et BORDELEAU, Y., Le processus de choix linguistiques des immigrants au Québec,(Etude réalisée pour la Commission Gendron), E 6, l'Editeur officiel du Québec, juillet 1973.

DION, L., Le Bill 60 et la société québécoise, Montréal, HMH, 1967.

DION, L., Nationalismes et politique au Québec, Montréal, HMH, 1975.

DIVAY, G., L'ouverture communautaire de l'école - Eléments de discussion dans Education et développement, Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, ministère de l'Education, Service général des communications, avril 1975, pp. 261-321.

DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE ET SECONDAIRE DU MINISTERE DE L'EDUCATION, L'école milieu de vie (2) élémentaire, Québec, Service général des communications du ministère de l'Education, 1975.

DUCHESNE, J.P., Evolution des hypothèses concernant la non-pratique et l'incroyance dans Non-pratique religieuse: itinéraire vers l'incroyance, Montréal, Office national pour le dialogue avec les noncroyants, novembre 1973, pp. 47-57.

DUSSAULT, R., Traité de droit administratif canadien et québécois, Québec, PUL, t. 1, 1974.

DUVAL, L. et TREMBLAY, J.P., Le projet de restructuration scolaire et la question linguistique au Québec, (recherche dirigée par L. DION), Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, publication B-45, 1974.

(EN COLLABORATION), Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants - Analyse descriptive des données de la première cueillette: les parents, Université de Montréal/Université Laval, 1974.

(EN COLLABORATION), L'éducation chrétienne en projet - Le règlement des écoles catholiques, numéro spécial de Education Québec, octobre 1974.

(EN COLLABORATION), L'incroyance au Québec, Approche phénoménologique, théologique et pastorale, Montréal, Fides, 1974.

EPISCOPAT DU QUEBEC, L'enseignement confessionnel, Montréal, Fides, Coll. L'Eglise aux quatre vents.

FEDERATION DES ACEF, Les assoiffés du crédit, Montréal, Ed. du Jour, 1972.

FOREST, C., Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la CECM, (cours élémentaire français), Montréal, Service des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal, 1972.

FOURNIER, P., A Political Analysis of School Reorganization in Montreal, thèse de maîtrise, McGill University, juin 1971, (non publié).

GAGNON, M., Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, publication B-49, 1974.

GARANT, P., La confessionnalité ou la laïcité du système scolaire public québécois, dans Education et Société, Montréal, HMH, 1975, t. 2, pp. 433-455.

GENDRON, J.D., La situation du français comme langue d'usage au Québec, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974, publication B-47.

GINGRAS, A.G., MARSOLAIS, A., TREMBLAY, H. et TREPANIER, J.R., Quelques vues pratiques critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, l'Editeur officiel du Québec, octobre 1974.

GOERLACH-SEERS, Situation de l'enseignement catéchétique à l'élémentaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de la pastorale, (1968).

GRAND'MAISON, J., Nationalisme et religion, t. 2, Religion et idéologies politiques, Montréal, Beauchemin, 1970.

GRAND'MAISON, J., Les petits salariés: un monde peu connu, dans Eglise canadienne, 6 (janvier 1973) 5-8.

GRAND'MAISON, J., Stratégies sociales et nouvelles idéologies, Montréal, HMH, 1970.

GRAND'MAISON, J., Une stratégie pédagogique, inédit rédigé en marge du colloque du Conseil scolaire sur les milieux défavorisés, 6 janvier 1975.

GRAND'MAISON, J., Vers un nouveau pouvoir, Montréal, HMH, 1970.

GRAND'MAISON-BOURBEAU, A., L'abandon scolaire, Commission des écoles catholiques de Montréal, 27 février 1976, (non publié).

HAMELIN, J., Dimension historique du problème linguistique, (Etude réalisée pour la Commission Gendron), E-13, l'Editeur officiel du Québec, décembre 1974.

HENRIPIN, J., L'immigration et le déséquilibre linguistique. Etude sur l'immigration et les objectifs démographiques du Canada, Ottawa, Main-d'oeuvre et Immigration, Information Canada, 1974.

HENRIPIN, M. et ROSS, V., Les parents dans l'école, Québec, ministère de de l'Education, Service général des communications, 1974.

HOULE, G., Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec. Annexe au Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Gouvernement du Québec, 1966.

JOHNSTONE, J., Le Canada vu par les jeunes de 13 à 20 ans, Etude de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969.

LEFEBVRE, Y., Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux défavorisés, dans Education et développement - Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, Québec, ministère de l'Education, Service général des communications, août 1975, pp. 127-238.

LEPAGE, L. et MASSOT, A., Tels parents, tels profs, telle école... Analyse des aspirations et attitudes pédagogiques face à l'école élémentaire de la population et des professeurs de la Commission scolaire Saint-Jérôme, Commission scolaire Saint-Jérôme, novembre 1974.

MACKEY, W.F., L'écologie éducationnelle du bilinguisme, Québec, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1974, publication B-46.

MACNAMARA, J. et EDWARDS, J., Attitudes to Learning French in the English-Speaking Schools of Quebec, (Study carried out for the Gendron Commission) E 8, l'Editeur officiel du Québec, septembre 1973.

MARESCHAL, R., BOUDON, P. et LAPIERRE, J. La motivation des enseignants et des étudiants francophones face à la situation linguistique au Québec, (Etude réalisée pour la Commission Gendron), E 10, l'Editeur officiel du Québec, décembre 1973.

MEMMI, A., Portrait du colonisé, Paris, Payot, 1971.

MINISTERE DE L'EDUCATION, L'école coopérative polyvalente et progrès continu, Commentaires sur le règlement no 1 du ministère de l'Education, Québec, coll. documents d'éducation, vol. 2, Service d'information du ministère de l'Education, septembre 1966.

MINISTERE DE L'EDUCATION, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, Québec, Service général des communications du ministère de l'Education, juin 1975.

NAUD, A., Le nouveau règlement du Comité catholique, dans Le Souffle, 49 (octobre 1974) 3-12.

PLAMONDON, M., Mémoire sur l'enseignement religieux ou secondaire dans le diocèse de Québec, Université Laval, Centre de recherches en sociologie religieuse, décembre 1971, (non publié).

RIOUX, M., Sur l'évolution des idéologies au Québec dans la Revue de l'institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1 (1968) 112-117.

ROCHER, G., La restructuration scolaire de l'Île de Montréal, dans le Rapport Parent, 10 ans après, Montréal, Bellarmin, Société Royale du Canada, 1975.

ROCHER, G., Introduction à la sociologie générale, Montréal, HMH, 1969, t. 1.

ROY, D., La participation, une étude de cas: les comités d'école et les parents dans le système scolaire québécois, thèse de M.A. en sciences politiques, Université de Montréal, juillet 1975, (non publié).

SAVARD, J.B., Bibliographie analytique de tests de langue, Québec, PUL, Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1969.

STATISTIQUE CANADA, La langue de la minorité dans l'éducation - Niveaux élémentaire et secondaire dans Bulletin de service, Division de l'éducation, des sciences et de la culture 4,4 (1975).

STEIN, M., Le Bill 22 et la population non francophone au Québec: une étude de cas sur les attitudes du groupe minoritaire face à la législation de la langue dans Choix, Revue du Centre québécois des relations internationales, Université Laval, (1975) 127-147.

THIBEAULT, A. et BOYER, R., Enquête sur l'enseignement religieux, Commissions scolaires de Verdun et de LaSalle, 1971.

TOUPIN, B., Les attentes des parents relativement à l'éducation chrétienne au Mont-Saint-Louis, Montréal, novembre 1974.

TREMBLAY, M.A. et FORTIN, G., Les comportements économiques de la famille salariée du Québec, Québec, PUL, 1963.

WENER, N., La religion et la vie dans COMMISSION D'ETUDE SUR LES LAICS ET LAICS ET L'EGLISE, Croyants du Canada français, Recherches sur les attitudes et les modes d'appartenance, Montréal, Fides, 1971.

WENER, N., Visage des jeunes. Enquête auprès des étudiants (Rapport préliminaire), Montréal, Rapport présenté au Congrès diocésain de pastorale du monde étudiant, octobre 1967 (non publié).

- La gestion participative, Rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1975.

- La situation de la langue française au Québec, Rapport de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, vol. 1, La langue de travail et vol. 3, Les groupes ethniques, Québec, l'Editeur officiel du Québec, décembre 1972.

- L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, Rapport du Groupe Poly, Québec, ministère de l'Education, Service général des personnels des organismes d'enseignement, publié par le Service général des communications, janvier 1974.

- Non-pratique religieuse: itinéraire vers l'incroyance? Actes de la IIIe session annuelle des responsables diocésains. Office national pour le dialogue avec les non-croyants, Montréal, 22-24, novembre 1974.

- Rapport présenté par les évêques des diocèses de l'Inter-Montréal lors de leur visite quinquennale à Rome, novembre 1974.